مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والأربعون ، الجزء الأول ، جمادى الأول 1439 هـ/ شباط 2018 م

ISSN: P 2074 - 5648

ISSN: E 2414 - 1208

جامعة القدس المفتوحة
مجلة للأبحاث والدراسات

43
الجزء الأول

Journal of
Al-Quds Open University
for Research and Studies

Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

A Quarterly Scientific Refereed Journal

No. 43 - Vol. 1 - Jumada Awwal - 1439H/ February 2018

ISSN: P 2074 - 5648

ISSN: E 2414 - 1208

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

رئيس هيئة التحرير
أ. د سمير داود النجدي

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض
عميد البحث العلمي

هيئة التحرير

أ. د عبد الناصر قاسم الفرا
أ. د محمد محمد الشلش
أ. د هاني حسين أبو الرب
أ. د. عماد صالح عبد الحق
د. رشدي يوسف القواسمة
د. عاطف حسني العسولي
أ. د فيصل حسين غوادرة
أ. د جمال محمد إبراهيم
أ. د سامي عوض أبو اسحاق
د. معتصم توفيق الخضر
د. غسان إسماعيل فطافطة
د. موسى علي طالب

المدقق اللغوي
أ. د. عمر عتيق

رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الرياديّ.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

المجلة

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث، شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها: اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود *(100 - 150)* كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها.
4. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. يقدم الباحث بحثه بإرساله عبر البريد الإلكتروني لعمادة البحث العلمي *(hss@qou.edu)* بصيغة *(Word)*، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكون البحث مكتوباً بصيغة العمودين المتقابلين؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج الإلكتروني المرفق في صفحة عمادة البحث العلمي للجامعة.
3. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
4. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
5. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
6. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها ، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.

2. يقدم الباحث بحثه بإرساله عبر البريد الإلكتروني لعمادة البحث العلمي *(hss@qou.edu)* بصيغة *(Word)*، مع مراعاة الآتي:

♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم *(14)* غامق للعنوان الرئيس، و *(13)* غامق للعناوين الفرعية، و *(12)* عادي لباقي النصوص، و *(11)* عادي للجداول والأشكال.

♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم *(14)* غامق للعنوان الرئيس، و *(13)* غامق للعناوين الفرعية، و *(12)* عادي لباقي النصوص، و *(11)* عادي للجداول والأشكال.

♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.

♦ الهوامش:

- إذا كان البحث باللغة العربية: *3* سم للأعلى والأسفل، و *3* سم للجانب الأيمن و *2.5* سم الأيسر.
- أما إذا كان البحث باللغة الإنجليزية: *3* سم للأعلى والأسفل، و *2.5* سم للجانب الأيمن و *3* سم الأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن *(7000)* كلمة، وبما لا يزيد عن *(25)* صفحة حجم *(A4)*، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.

4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة البحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود *(100 - 150)* كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية *(Key Words)* كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

10. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

11. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

12. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

13. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

14. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

رابعاً ـ التوثيق:

1. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المصدر أو المرجع كتاباً فيثبت: اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة، فيثبت: المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

2. ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

   - في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د.ط).
   - في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د.د).
   - في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (د.م).
   - في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د.ت).

3. على الباحث استخدام نمط *"Style APA"* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".

4. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة البحث العلمي:

http://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.

2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.

4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.

5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.

6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.

2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.

3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.

4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.

5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.

2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.

3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة البحث العلمي في الجامعة.

4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة البحث العلمي.

5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.

6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات
العدد (43)- ج (1)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. نايف خالد العجلوني	(أزمة) الشعر العربي المعاصر: موقف نقدي	10
2	د. سليمان عصر علي الحسنات د. أمين عمر خليل عمر	مدى ملائمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع وأثره النفسي عليهم من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة	19
3	د. خالد نواف أحمد الشوحة	الخلاف اللفظي في مباحث علوم القرآن الكريم. دراسة تحليلية نقدية.	34
4	د. صالح لحلوحي	اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين التلوث اللغوي والرطانة ولحن العامة مقاربة لسانية.	50
5	د.محمد محجوب محمد عبد المجيد	موشحاتُ الأعمى التُّطِيلِي (لغتُها وأسلُوبُها)	62
6	د.شبلي أحمد عيسى عبيدات	استيفاء ولي الدم للقصاص من الجاني بنفسه في جناية القتل العمددراسة مقارنة	79
7	د. سليمان صالح محمد الشجراوي	التحقيق في شبهة التدليس في رواية الإمام البخاري عن الذهلي	91
8	د جهاد محمد محمد شرف	أثر الصلابة النفسية على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة/ دراسة تطبيقية على مراجعي الحسابات في ديوان الرقابة المالية والإدارية بقطاع غزة	104
9	أ. إيمان يحيى عيسى الخضر	أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة في مصداقية المعلومات المحاسبية: دراسة ميدانية في البنوك التجارية الكويتية	119
10	د. شاهر ذيب أبو شريخ	درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن	131
11	أ. حمزة عبد الله سعادة شواهنة	أوصاف القول في ضوء القرآن الكريم	143
12	أ.حمد خليل محمد عليان أ. فداء (محمد عيد) طه	التحرش الإلكتروني عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي دراسة على عينة من النساء المقدسيات	154
13	أ. محمد لمين علون أ.عطية حليمة	الإمتيازات الضريبية كمصدر لتحفيز الإستثمار الأجنبي المباشر وتوجيهه (دراسة حالة الجزائر)	167

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
14	د. جهاد علي توفيق المومني	تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية بمحافظة عجلون	186
15	د. عصام عبد العزيز خليل	دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة	198
16	د.ابراهيم علي احمد طلافحه	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها	210
17	د. بوحديد ليلى أ.د. يحياوي الهام	دور رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الصناعية: - دراسة حالة	221
18	د. عبد المهدي (محمد سعيد) أحمد العجلوني	التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في الفقه السياسي الإسلامي، وتطبيقاته المعاصرة	235
19	د. سامية عمر عبدة	تأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية في تونس: دراسة قياسية للفترة 1980-2013	249
20	أ. د. نجم الحميدي أ. د. أحمد اليوسفي أ. عقبة العيسى	أثر الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي في نية ترك العمل عند مقدمي خدمة الاتصالات في مدينة حلب	262
21	أ.جمانة (محمد عزمي) زكريا زلوم	التّناصّ في روايات واسيني الأعرج (رمل الماية أنموذجا)	275
22	أ.ميلود مصطفى عاشور د.أياد نجيب عبد الله	التماسك النحوي في قصائد الشاعر رجب الماجري	286
23	د. نجوى بدر محمد قراقيش	بركة بيت المقدس وماحوله وأثرها على الطّائفة المنصورة من خلال آيات وأحاديث الأحكام	300
24	أ. د. عادل عطية ريان	دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم	313
25	تأليف: دكتور أنيسكا بالالاس ترجمة: د. خالد عبد الجليل دويكات	المنظور البيئي لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول وفق مفهوم (في أي مكان وزمان)	328

(أزمة) الشعر العربي المعاصر: موقف نقدي*

د. نايف خالد العجلوني**

*تاريخ التسليم: 2015/10/11م، تاريخ القبول: 2015/12/9م.
** أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

أفضت أزمة النمطيّة والتكرار في الرؤية واللغة والصورة والإيقاع التي أصابت قصيدة التفعيلة خاصة، في إطار حركة الشعر العربي المعاصر، منذ ستينيات القرن الماضي، إلى حالة من السأم و(الإرهاق الجمالي). ولم تكن الأزمة مختلفة عما مرّت به حركات الشعر، قديمه وحديثه. كما لم تكن معزولة عن أزمات الحداثة وإشكالياتها الداخلية المتعددة. إنها دائما أزمة الصيرورة والتحول في مواجهة أزمة الركود والسأم من البالي والمستهلك. وقد واجه الشعراء الكبار كما في تجربة محمود درويش الشعرية الأزمة عن طريق عدم الانحباس في نمط شعري ثابت، وعن طريق توسيع آفاق الرؤيا والمخزون الثقافي باتجاه أفق إنساني عام. وفي مجال التشكيل الفني، ابتعد نموذج هذه التجربة عن الخطابية والمباشرة، ومالت قصيدة التفعيلة إلى إيقاع خافت يوازن بين تقنيات الشعر وتقنيات النثر، كما اغتنت القصيدة بكثافة رمزية عالية.

الكلمات مفتاحية: شعر عربي حديث، محمود درويش.

The «Crisis» of Contemporary Arabic Poetry:

A Critical View

Abstract:

The crisis of stagnancy and repetition in vision, language, imagery and rhythm, which has befallen the taf cila poem – within the overall framework of contemporary Arabic poetry movement – has led, since the sixties of the twentieth century, to a state of boredom and (aesthetic fatigue). This crisis is not alien to poetry movements in the past and present. Nor was it isolated from the crises of modernism with its several internal problematic issues. It has always been the crisis of stagnation and boredom. The major poets, such as Mahmud Darwish, have faced the crisis through freeing themselves from a rigid poetic pattern and widening the horizons of their vision and cultural repertoire in the direction of a universal outlook. The emerging model of artistic performance has moved away from direct style, and the taf cila poem tended towards a soft rhythm, balancing poetic and prose techniques in a milieu of concentrated symbolism.

***Keywords**: Modern Arabic poetry, Mahmud Darwish.*

مقدمة

تقوم أطروحة هذه الدراسة على فرضية أن قصيدة التفعيلة من بين أشكال أخرى في حركة الشعر العربي المعاصر وقعت منذ أواخر ستينيات القرن العشرين، في أزمة النمطية والتكرار في المضامين والمواقف والتقنيات الفنية. وقد عمدت الدراسة أولا إلى تحديد مصطلحاتها الأساسية الواردة في العنوان، ثم عرضت وحاورت بعض الشعراء والنقاد العرب الذين اهتموا بتوصيف الأزمة وبيان ملامحها. ولأن الأزمة ليست مقصورة كما نرى على حركة شعرية بعينها، فقد تلمّست الدراسة بعض جذورها في شعرنا القديم، ولدى بعض نقّاده، وصولا إلى حركة (الحداثة) الغربية والعالمية التي عانت هي الأخرى من أسباب الأزمة وإشكالياتها. وقد دعمت الدراسة أطروحتها الأساسية حول وجود أزمة الشعر عموما من خلال ربطها على نحو وثيق بمفهوم (الإرهاق الجمالي)، ووضّحت أن حالة الإرهاق لا بد أن تفضي إلى تحوّلات مستمرة في الأشكال والأدوات والمضامين الشعرية. وركّزت الدراسة، في محورها التطبيقي، على الكيفية التي واجه بها نموذج قصيدة محمود درويش، في مراحلها المختلفة، أسباب الأزمة، من أجل تجاوزها إلى آفاق رؤيوية وجمالية متجددة.

قد يبدو الجانب النظري في الدراسة أطول مما ينبغي عادة في بحث أدبي، ولكن تناول هذا الجانب لم يُقصد به أن يكون مجرد تمهيد (تاريخي) لأزمة الشعر، إذ هو استقراء وتفصيل ومناقشة لأزمة الشعر قديمه وحديثه، ولربط الأزمة بمفهوم (الإرهاق الجمالي)، وبيان أن الأزمة محايثة لماهية الشعر خاصة والفن عامة. هكذا عمدت الدراسة من أجل بلورة أطروحتها نظريا وتطبيقيا إلى الإفادة من المناهج التي تُعنى بالجوانب (الخارجية) (التاريخية والاجتماعية والنفسية) لدراسة الظاهرة الأدبية، ومن المناهج (النصيّة) التي تعنى بتحليل العمل الأدبي وتأويله من الداخل. وظل التركيز، في الجانبين، النظري والتطبيقي، منصبّا على الجانب (النقدي) للموضوع المدروس، وذلك لتعزيز الأبعاد الأدبية والفنية في الدراسة، وربطها على نحو وثيق بطبيعة الشعر وبنيته الداخلية.

مصطلحات

تتطلب بعض الكلمات في عنوان هذه الدراسة تحديد إطارها الاصطلاحي المقصود في سياق الموضوع المطروح. لعل الكلمة المحورية التي تحتاج إلى توضيح في هذا العنوان هي لفظة (أزمة). ومع أن المعنى اللغوي لها يشير عادة إلى (الضيق) أو (الشدة) أو (القحط)، فإن المعنى الاصطلاحي الذي نقصده لا يقف عند هذه الحدود السلبية، بل يتجاوزها إلى دائرة المعنى (الجدلي) الذي يشير إلى الإشكالية المتضمّنة في الدلالة المعجمية وإلى ضدّها سواء بسواء. إذ قد يتولّد عن الأزمة ديناميات جديدة تفضي إلى حركية جديدة بدلا من حالة السكون والركود المرتبطة عادة بحدوث الأزمة. إن من شأن هذه الحركية أن تعيد إلى الظاهرة الجمالية المقصودة (الشعر العربي المعاصر في حالتنا) توازنا جديدا، وتعطيها طاقة دفعٍ جديدة قادرة على توليد جماليات شعرية جديدة. ولأننا لا نركّز على الجانب السلبي المتضمّن على نحو ما في لفظة (أزمة)، فقد عمدنا إلى وضعها بين علامتي تنصيص في عنوان الدراسة.

وأما كلمة (المعاصر)، في إطار الشعر العربي المعاصر، فإنها تشمل على وجه الخصوص حركة الشعر الحر منذ أواخر أربعينيات القرن العشرين، وما واكب هذه الحركة من الأشكال الشعرية الأخرى حتى الآن. فكلمة (المعاصر) لا تقتصر هنا على أزمة (الشعر الحر) (شعر التفعيلة)، بل تشمل كذلك (قصيدة النثر)،

و(القصيدة العمودية). وأما تحديد الموقف من الأزمة بالموقف (النقدي)، فإن ذلك يعني أن الدراسة ستركز على ملامح الأزمة ودواعيها في إطار طبيعة الشعر وبنيته الداخلية بعيدا، ما أمكن، عن الدواعي (الخارجية) أو (التاريخية) المحيطة. فقد ترتبط بعض أوجه الأزمة بأسباب ثقافية واجتماعية وسياسية، وقد تحتاج إلى دراسات أخرى مستقلة يشارك فيها باحثون من اختصاصات أدبية أو غير أدبية. ولكن الدراسة الحالية ارتأت أن تحدّد إطارها في مجال الخصائص الفنية المحايثة للنص الشعري.

(الأزمة) في كتابات سابقة

يبدو أن بعض شعراء الحداثة العربية المعاصرة وبعض نقادها بدأوا يستشعرون وجود بعض ملامح الأزمة في الشعر العربي المعاصر منذ أواخر الستينيات، وأوائل السبعينيات في القرن العشرين. وربما كان لتوقف تجربة بدر شاكر السياب الشعرية بوفاته سنة 1964، ووقوع تجارب بعض مجايليه من رواد حركة الشعر الحر في شيء من التكرار في المضامين والأساليب (الإفراط في استعمال الأسطورة التموزية مثلا) ربما كان لذلك كله دور في إحساس الشعراء والنقاد بتعثّر الحركة وتراجع مدّها. وقد زاد الشعور بظهور ملامح الأزمة بروز (قصيدة النثر) على الساحة الشعرية في الفترة نفسها، وما رافق هذه القصيدة من ضجيج إعلامي عالي النبرة بأنها قصيدة المستقبل وقصيدة (القطيعة) مع التراث الشعري السائد شكلا ومضمونا. لم تكن الأزمة بطبيعة الحال وقفا على شكل شعري بعينه، بل طالت أشكال القصيدة العربية المعاصرة جميعها، إذ ارتبطت الأزمة كما سيتضح في مناقشات الدراسة الحالية بأوجه ضعف وقصور طالت شعرية القصيدة وبنيتها الكلية بغض النظر عن شكلها التعبيري.

ولعل من أبرز النداءات الغاضبة التي أطلقها بعض شعراء الحداثة العربية المعاصرة في مواجهة شعراء الأزمة الصرخة القوية التي أرسلها محمود درويش على صفحات مجلة (الكرمل) (1982) بعنوان لافت ومعبّر، (أنقذونا من هذا الشعر). فقد وجد في كثير من نماذج شعر الأزمة أمثلة للغناء الرديء، والفوضى العامة، والتدفق الكمي المكرور الذي يشبه أن يكون قصيدة واحدة. شعر يردّد مصطلحات مضخّمة فضفاضة الدلالة، من مثل (تفجير اللغة)، و(الموسيقى الداخلية)، مع أنه يؤول في نهاية المطاف إلى شعر الضجر والتشابه، شعر اللامعنى، شعر اللاقول. من الواضح أن درويش يعبّر بمثل تلك التسميات عن ضيقه البالغ بما آلت إليه حال الشعر يومئذ من الوقوع في دوائر التكرار والنمطية، ولا سيما أنه ينطلق في موقفه من بعد ثقافي يربط حركة الشعر العربي المعاصر بتراث الأمة المتواصل. يقول: (وهكذا أمتلك جرأة الصراخ بأن الدفاع عن قيم الشعر العربي، وفاعليته، ووضوح رسالته، هو شكل من أشكال الدفاع عن روح الأمة ووجودها الثقافي)[1].

وبالمثل، التفت أدونيس إلى وقوع كثير من نماذج شعر الحداثة العربية في شِباك أزمة الشعر، إذ انزلقت إلى نمطية التكرار والقوالب المعادة. وتبدو كثير من ملاحظاته تذهب باتجاه تعدد نماذج القصيدة العربية المعاصرة يومئذ بين قصيدة التفعيلة وقصيدة النثر وسواهما، أو ما يسميه هو الكتابة بالوزن مقابل الكتابة بالنثر. ولكن الشعراء الجدد كما يرى وقعوا في خداع الشكل وأزمته:

لقد تقولب الشكل (الجديد) هو كذلك وأصبح وعاء. وما ينطبق هنا على القالب الوزني ينطبق كذلك على القالب النثري [. ..] هكذا نرى الشعراء الذين يكتبون وزنا يميلون إلى النثر (الكتابة)، والذين يكتبون نثرا يميلون إلى الخطابة (الوزن) [. ..] فنحن، حين نقرأ معظم المجموعات الشعرية «الحديثة»، نرى أنها تكاد تكون جملة واحدة، بإيقاع واحد[2].

ويبدو أن أدونيس، انطلاقا من مفهوم الثابت والمتحول السائد في كتاباته، يطوّر موقفه من مسألة الشكل الشعري على أساس أنّ معيار الحكم على النماذج الشعرية ينبغي أن يستند إلى شعرية القصيدة، وقدرتها على التحول وتجاوز أية أزمة جمالية أو رؤيوية يمكن أن تعترض سبيلها. فهو يرى أن شكل الشعر، في الكتابة الجديدة، هو صيغة وجود، ولا بد أن يَعِد دائما ببداية جديدة. (وتعلمنا هذه الكتابة أن علم جمال الشعر، وباختصار أن علم الجمال، ليس علم جمال الثابت، وإنما علم جمال المتغير)[3].

ومن الشعراء الحداثيين الذين استشعروا وصول القصيدة العربية المعاصرة إلى حافة الأزمة سعدي يوسف، فقد أطلق في غير مناسبة، في أواسط التسعينيات من القرن الماضي، عبارة (نقطة الصفر) التي بلغتها قصيدة التفعيلة خاصة، إذ رأى أنها وصلت إلى (نقطة اللاحركة)، وأن على الجيل الجديد من الشعراء أن يأخذ زمام المبادرة لتجديد حركة الشعر العربي المعاصر:

القصيدة العربية الآن هي عند نقطة الصفر [. ..] فأي حركة شعرية، أي مدرسة شعرية، تفقد من قوة دفعها الذاتي بعد مرور نصف قرن. (قصيدة التفعيلة) خلفها الآن نصف قرن من الوجود. والجيل الذي بدأ المدرسة الحديثة في الشعر العربي أخذ ينتهي نهاية طبيعية. يقول أودن: (لا ينتهي جيل شعري إلا بانتهاء ممثليه جسديا). ونحن نشهد ذلك، وننتظر الآتين، وهذا أمر في غاية البساطة وطبيعي إذا اعترفنا بأن الفن، بالضرورة، حركة دائمة وصيرورة [4].

ولعل سعدي يوسف كان يشير في هذا الاقتباس إلى ركود حركة الشعر الحر بعد غياب بدر شاكر السياب، أبرز روّادها، وبعد وقوع تجارب الذين جاءوا بعد الرواد مباشرة في أزمة التقليد والتكرار. ولكن حركة الشعر الحر كما نرى لم تستنفد طاقتها الكامنة حتى الآن، وما زال في وسع كبار ممثليها أن يجترحوا ما لا حصر له من أساليب التشكيل الشعري والتجريب الفني ما يسمح بتطوير التجربة إلى آفاق متجددة باستمرار. ألم يكن سعدي يوسف نفسه ومحمود درويش على سبيل المثال لا الحصر امتدادا لحركة الرواد؟ وتكشف التجربة الشعرية لكل منهما عن كثير من عناصر التجديد التي تؤكد دينامية الإمكانات الفنية والفكرية الهائلة التي تنطوي عليها بنية قصيدة التفعيلة. نعم، هناك بعض ملامح للأزمة تتضح في نماذج التقليد النمطي المكرور، ولكن النماذج الضعيفة لا تعطّل حركة التجديد والتحول والتجاوز على الضفة الأخرى. لم تصل الأزمة، فيما نرى، إلى (نقطة الصفر)، وما تزال التجارب الناجحة ترود آفاقا جمالية جديدة.

ومن بين نقاد الحداثة الذين التفتوا إلى أزمة الشعر العربي المعاصر سلمى الخضراء الجيوسي التي أشارت، في غير دراسة، إلى هذه الظاهرة بمسمّى (الإرهاق الجمالي). فقد رأت أن الشعر العربي الحديث أصيب بشيء من الفوضى والعيوب القاتلة في مجالات اللغة

الشعرية والصورة، وامتدت إلى لغة الشعر العربي المعاصر لغة العنف في محاكاة قاسية للواقع العربي المعيش. ثم تحولت هذه الظاهرة إلى زيّ رائج (fashion) أنتج إرهاقا جماليا يتطلّب، كما ترى، من الشعراء الشباب الذين برزوا في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين خلقَ حساسية شعرية جديدة تضع حدا لحالة الفوضى والعيوب الفنية والفكرية [5].

ومع أن الجيوسي تكرر الإشارة إلى ظاهرة (الإرهاق الجمالي) في دراسات وحوارات صحفية مختلفة، فإنها لم تشر فيما أعلم إلى روابطها مع الحداثة الغربية، وما نجم عنها من سلبيات وإشكالات وأزمات. فالنقاد الغربيون يتحدثون عن مفهوم «الإرهاق الجمالي» (aesthetic fatigue) بوصفه مفهوما واسعا يشمل ليس فقط مجال الفنون والآداب الحديثة، بل كذلك مجالات شتى ذات صلة وثيقة بالحداثة وأزماتها المستمرة التي لا تنفك تبحث عن حلول للخروج من الأزمة بتوليد بدائل متجددة على الدوام. في الإطار الحداثي العام، يرى جورج سكانلن (George Scanlan) أن شبحا من الخراب يخيّم على المجتمع الغربي ويهدّد ثقافته وتاريخه، وأنّ عليه أن يتخلص من أزماته عن طريق استغراق فكري ووعي أفضل بحركة الزمن [6].

وأما في الإطار الفني والأدبي الذي يخصّ مجال الدراسة الحالية بصورة مباشرة، فإن جورج كبلر (George Kubler) يطوّر فكرة (الإرهاق الجمالي)، ويرى أن التحولات الذهنية التي تميل إلى التخلي عن أفكار وأشكال سابقة تخضع لقانون معتدل من التحول، بخلاف التحولات التي تطرأ على الأمور المادية والمعيشية، إذ تتلازم التحولات الذهنية مع حالة من الإرهاق الناتج عن اعتياد مفرط لاتجاه فني ما، مما يؤدي إلى حالة من الضجر والسأم. فالاعتياد المفرط يصيبنا بالتعب والإرهاق من الطريقة التي يُصوّر بها العالم. والذاكرة الكلية تشتمل على الإحباطات وحالات عدم الرضا الناتجة عن تكرار تجربة ما، إذ إن الاستعادات المتكررة عن طريق الذاكرة تسبّب حالة الإرهاق الجمالي، مما يستدعي البحث عن أشكال جديدة. والفنان هو الأكثر تعرضا للشعور بالسأم، ولا يمكنه أن يتغلّب عليه إلا باختراع توليفات شكلية جديدة وإضافات جريئة في اتجاهات كانت مستقرة سابقا. ولكن هذه الإضافات تخضع لقانون الاختلاف التدريجي، حتى تظل في إطار التنويعات التي يمكن التعرف إليها في إطار صورة الذاكرة السائدة. وعادة ما تكون الاختلافات أكثر جرأة لدى المبدعين الشباب، ودرجة حركتهم تصبح أسرع عندما يقترب أسلوب ما من نهايته. إن حاجة الناس إلى التنوع والاختلاف لا يمكن إرضاؤها إلا عن طريق السلوك المبدع [7].

ومن الدراسات التي تصدّت لأزمة الشعر العربي المعاصر كتاب أحمد المعداوي (أزمة الحداثة في الشعر العربي) (1993). وتقوم أطروحته الأساسية على أن حركة (الشعر الحر) يسميها هو (حركة الحداثة) لم تقدّم باستثناء نماذج محدودة منذ البداية حتى مراحل متأخرة إنجازات تعادل ما زعمه أصحابها من الشعراء والنقاد. أي أن الأزمة، كما يرى، صاحبتها منذ بواكيرها الأولى. ويأخذ عليها، في المجمل، أنها لغة هدم، وتجديف، وانتهاك أخلاقي، وأنها لم تحقّق شيئا ذا بال في مجالات الإيقاع، والأسطورة، والرسالة الشعرية، إضافة إلى وقوعها في دائرة الانبهار والاستلاب للثقافة والأدب الغربيين [8].

ليس من مجال الدراسة الحالية أن تناقش المعداوي في كل ما ذهب إليه من آراء في أزمة الحداثة في الشعر العربي المعاصر. ولكن المرء يستغرب ألّا يجد الدارس أي دور إيجابي لما قدمته حركة الشعر الحر من إنجازات في تطور الشعر العربي وانتقاله إلى مرحلة جديدة مختلفة عما سبق. صحيح أن من حق أي دارس أن يلتفت إلى مواطن الضعف والأزمة في بعض ما أنتجته الحركة، ولكن تجريدها بصفة عامة من دورها التاريخي والجمالي أمر لا يمكن التسليم به. من الواضح أن المعداوي يتعامل مع نصوص الحداثة الشعرية العربية من منظور تقليدي محافظ، بعيدا عن وضعها في سياقها «الطبيعي» في إطار مفاهيم الحداثة والمعاصرة. فكلما وقف عند مسألة تربط نصوص الحداثة العربية بما يقابلها في الحداثة الغربية، ورأى أنها تقع في دائرة الاغتراب والانسلاخ عن التراث. فهل أراد من نصوص الحداثة أن تظل مرتبطة على نحو تام بمفهوم المحاكاة الكلاسي الذي يجد مثله الأعلى في النموذج الشعري القديم؟ لا نعني، بطبيعة الحال، أننا نذهب إلى أن الحداثة الشعرية ينبغي أن تصل إلى حالة من القطيعة مع تراثها الأدبي. على الإطلاق، ولكن النماذج والمعايير الجمالية تظل في تحول وصيرورة دائمين، وإلا لما كانت حركة الشعر الحر حركة جديدة ومختلفة في مسار حركة الشعر العربي بعامة.

أزمة التجديد وأزمة الحداثة

الحديث عن (أزمة) تكتنف حركة الشعر العربي المعاصر ليس وقفا عليها دون سواها من حركات الشعر الحديث في الآداب العالمية، بل إنه ليس وقفا على هذه الحركات الشعرية الحديثة دون سواها من حركات الشعر القديم. فالشعر، كما هي الحال بالنسبة لكل أشكال الإبداع الفني وأجناسه، بحاجة دائمة إلى تجديد مضامينه ورؤاه وأساليبه وأدواته. وسواء أكانت الحاجة إلى التجديد استجابة لدواع جمالية داخلية محايثة لطبيعة الفن الشعري نفسه، أم لدواع خارجية مرتبطة بظروف الزمان والمكان، فإن قلق الإبداع والتحول لا يبارح الشعراء الكبار خاصة. إذ يظل القلق هاجسا ملحّا دائما لتجاوز القصيدة السابقة إلى قصيدة جديدة تحقق شرط الاختلاف الضروري لوجودها، في علاقتها مع تراثها السابق والمعاصر. فمنذ أن أطلق عنترة سؤاله المشهور: (هل غادر الشعراء من متردّم؟) [9]، فقد عبّر عن قلق الشاعر العربي في سعيه الدؤوب بحثا عن لغة جديدة مختلفة تتجاوز ما سبق إليه الشعراء من قبله. كان عنترة يسعى إلى لغة جديدة يعبّر فيها عن حبه الفريد لعبلة، وعن موقفه الخاص من العالم الذي يعيش فيه.

وحين تحدث ابن طباطبا عن أزمة الشعر (المحدث) أو ما سمّاه هو (المحنة) في أشعار المولّدين كان يعبّر بوضوح عن موقف التراث النقدي المنهجي يومئذ من الإشكالية التي يتناولها البحث الحالي وأعني بذلك أزمة الشعر التي تبرز بشكل خاص عند منعطفات التحول الجمالية المفصلية في سياق حركات الشعر. هذا ما كان على الشعراء (المحدثين) أن يقوموا به في مواجهتهم لتراث أسلافهم من الشعراء (القدامى): كان عليهم أن يجترحوا طرقا وأساليب جديدة للتعبير الشعري تميّزهم عن أولئك الأسلاف. يقول ابن طباطبا:

والمحنة على شعراء زماننا في أشعارهم أشدّ منها على من كان قبلهم، لأنهم قد سُبقوا إلى كل معنى بديع، ولفظ فصيح، وحيلة

لطيفة، وخَلابة ساحرة. فإن أتوا بما يقصر عن معاني أولئك ولا يُرْبي عليها، لم يُتلقّ بالقبول، وكان كالمطّرح المملول [10].

يؤشّر كلام ابن طباطبا إلى نقطة تحول أساسية في حركة الشعر العربي يومئذ، إذ كان الشعر ينتقل من (قديم) الشعر إلى (محدثه) في وقت صارت الحاجة ملحّة للتجديد والمراجعة والتدقيق في أدوات الشعر وصناعته. كان على الشاعر المحدث إذا أراد أن يتجاوز محنة (المطروح المملول) أي أزمة السائد المستهلك بتعبيرنا المعاصر أن يمتلك لغته الخاصة وأساليبه الجديدة. ويلفت انتباهنا في كلام ابن طباطبا خاصة عبارة (المطّرح المملول) التي تستدعي ما وضّحناه سابقا عن مفهوم (الإرهاق الجمالي) في فنون الحداثة وآدابها وسائر حقولها، إذ يظل الشعر كسائر أشكال الفن والأدب بحاجة دائمة إلى ابتداع طرائق جديدة تخلّصه من كل أسباب الإرهاق والسأم التي تعلق به نتيجة لتكرار الألفاظ والمعاني والصور وسواها.

وليست الخشية من الوقوع في دائرة الأزمة أو المحنة خاصة بحركة الشعر العربي من (القديم) إلى (المحدث) أو (الحديث)، بل هي خشية وهاجس يؤرقان دائما المشتغلين بالثقافة والفنون. يتحدث هنري لوفيفير (Henri Lefebvre) عما يسميه (سوسيولوجيا السأم الحديث) الذي أفرزته تجربة الحداثة الغربية عامة والفرنسية خاصة، حتى أصبح السأم يهدّد باستنفاد الموضوعات والأفكار والصور في لغة المرحلة، ومن ثم السقوط في دائرة الحشو والرتابة[11]. ولكن لوفيفير يرى أن الأزمات المتعددة التي تجابه الحداثة محايثة لطبيعة الحداثة وسيرورتها، إذ تنبثق الأزمات من الداخل، وتنشبك في علاقة جديدة بعضها مع بعض، في عملية تحوّل مستمرة تكشف عن خصوبة هائلة وقدرة دائمة على التخطي والتجاوز:

إن الأزمات تتعدد في قلب هذه الحداثة، وتتقارب من بعضها بعضا، وتعم. إنها تعدّل بعضها البعض. ولا بد لكل قطاع وكل ميدان أن يدخل بدوره في أزمة من هذه الأزمات أو أن يخرج من إحداها. وإذ تتعدد هذه الأزمات، المتنوعة الأشكال، بالرغم من الاحتجاجات المطروحة، فإنها تبدو كعناصر مؤسِّسة للحداثة [...] وهي غالبا ما يتم اعتبارها أزمات خصبة، حتى حين يتم شجبها[12].

في مواجهة (الأزمة)

أصبح من الواضح الآن، من خلال العرض والمناقشات السابقة لطبيعة الأزمة ودواعيها وملامحها في حركة الشعر العربي المعاصر، أنها ليست أزمة معزولة عن أزمات الحداثة المتعددة وأزمات الشعر قديمه وحديثه؛ إنها أزمة الصيرورة والتحول في مواجهة أزمة الركود والسأم من البالي والمستهلك. وقد تجلّت الأزمة، في أبرز مظاهرها، عندما وقع كثير من نماذج هذه الحركة في مشكلات التكرار والنمطية المعادة في مجالات اللغة والصورة والإيقاع والرؤية، مما أفضى إلى حالة من الإرهاق الجمالي تجاه النماذج المكرورة. حين وقعت نماذج كثيرة من نتاج الشعراء الجدد في خداع الشكل، توهّم أصحابها في أن التغلب على الأزمة إنما يكمن في اصطناع شكل جديد مختلف اختلافا جذريا عن بنية القصيدة العربية، أي في التحول إلى قصيدة النثر، بعيدا عن الإيقاع المنظّم الغالب على أشكال القصيدة العربية في تاريخها الطويل.

من الضروري أن ننبّه هنا إلى أننا لا نقصد بذلك الانحياز لشكل شعري دون سواه. فمن حق الأشكال الشعرية كلها أن تتعايش على أساس المجاورة والتراسل فيما بينها، لا على أساس الإزاحة والإقصاء. ولكن الشرط الجوهري لأيّ منها هو أن يحقّق شعريته الخاصة المختلفة عن سواها، بما تنطوي عليه من عناصر جمالية وذهنية تقع في صلب الفن الشعري. ويأتي في مقدمة هذه العناصر اللغة الإيحائية عن طريق الصورة الفنية الطازجة، والإيقاع المطّرد المنسجم مع الصورة والفكرة والموقف، والرؤيا التي تَنْظِم العناصر السابقة جميعا في كلّ واحد متناغم. أضف إلى ذلك كلّه ضرورة تطوير تلك العناصر من أجل الوصول إلى آفاق جمالية ورؤيوية متجددة باستمرار.

لم تقف الأزمة بطبيعة الحال عند حدود المشكلات الجمالية والشكلية، بل تعدتها إلى مجالات الرؤيا واللهجة والموقف الفكري. وقد تكشّفت الأزمة في هذا الإطار عن قصور معرفي وثقافي في كثير من تجارب الشعراء الجدد، مما ضاعف الشعور بوطأة الأزمة. لا يمكن لأي تجربة شعرية ناجحة أن تحقق شعريتها وجماليتها الخاصة إن لم تتمخّض عن ثقافة واسعة متجددة، وموقف فكري متميز. فإذا توافرت لتجربة شعرية ما كل تلك العناصر الفنية والفكرية، فإنها تصبح قادرة على إنجاز أعمال شعرية تختلف عن العادي والسائد، وقادرة من ثم على تجاوز كل أسباب الوقوع في أزمة الشعر. وحتى تظل مثل هذه التجربة في تجدّد مستمر، فإنها بحاجة إلى «قلق» إبداعي يتلبّس صاحبها ويدعوه إلى أن يتجاوز تجربة القصيدة السابقة إلى قصيدة جديدة مختلفة. هكذا يظل هاجس البحث عن حساسية شعرية جديدة يؤرق الشاعر الذي يريد لفنه الشعري أن يرود أفقا جديدا. وربما أصبح هذا اللون من التجريب المستمر والبحث عن أشكال وآفاق شعرية جديدة على الدوام أظهر في شعر الحداثة منه في أنماط الشعر القديم والتقليدي.

ولعل وقوفنا في الصفحات التالية عند تطور تجربة محمود درويش الشعرية ما يوضّح دينامية الإمكانات الفنية القادرة على استيعاب تجربة ذهنية وجدانية غنية في إطار قصيدة التفعيلة على وجه التحديد. تُثْبِت قصيدة درويش قدرتها المستمرة على التحوّل والتجاوز، ومن ثم قدرتها على تجاوز أسباب الأزمة. ومع أننا لا نقصد إلى عزل قصيدة التفعيلة عن الأشكال الأخرى المواكبة لها في سياق حركة الشعر العربي المعاصر، فقد كان خيارنا للتطبيق على قصيدة التفعيلة لسببين رئيسيين. أولهما أنها ظلت منذ أواخر أربعينيات القرن الماضي حتى الآن هي الموجة الشعرية الأكثر بروزا وشيوعا. وثانيهما أنها، على الرغم من أنها خضعت لأساليب متعددة من التجديد والتجريب المستمرين في إطار تشكيلها التفعيلي الحر، إلا أنها ظلّت شديدة القرب لإيقاع القصيدة العربية على مرّ الزمن. أي أنها خضعت لقانون التحول المعتدل والاختلاف المتدرّج على نحو لا يتجافى مع الذائقة الشعرية العربية العامة، ولا مع الذاكرة الجمعية واللاشعور الجمعي. ولعل تطور تجربة درويش الشعرية، في إطار قصيدة التفعيلة، ما يوضح قدرة قصيدته على اجتراح أساليب فنية ورؤيوية قادرة على تجاوز أسباب الأزمة والإرهاق الجمالي إلى آفاق رحبة.

تتدرّج تجربة درويش الشعرية شيئا فشيئا من اللهجة الخطابية المباشرة، والإيقاع المنبري العالي، إلى التعبير الإيحائي الشفيف، والإيقاع الخافت، ثم إلى الرمزية المكثّفة. وأما على صعيد

الرؤية والموقف، فإنها تتدرج من البعد المحلي القومي الخاص، إلى البعد الإنساني العام، ثم إلى الموقف الذاتي. وإذا كنا نحاول هنا أن نرسم خط التطور العام لهذه التجربة الشعرية على سبيل التقريب، فإننا لا نزعم بأننا نضع حدودا نهائية فاصلة في إطار هذا الترسيم. إذ إن هذه الحدود قابلة للانزياح والتداخل في كثير من مفاصل التجربة، بل إنها قابلة للاشتباك أحيانا حتى في القصيدة الواحدة. ولا يخفى، في هذا الصدد، أن الطبيعة الرمزية للغة الشعر لا تقبل الانحصار في حدود دلالية وتأويلية ضيقة ونهائية.

ولتوضيح خط تطور تجربة درويش الشعرية وما أنجزته خلالها من تحولات فكرية وجمالية في مواجهة الأزمة، سنتدرج في تناول نماذج شعرية تطبيقية ابتداء من المرحلة الأولى وصولا إلى مرحلة متقدمة. يقول درويش في أول قصيدة من ديوانه الثاني (أوراق الزيتون) (1964):

يا قارئي!
لا ترجُ مني الهمسَ!
لا ترج الطربْ
[. ... ..]
حسبي بأني غاضبٌ
والنارُ أولُها غَضَبْ! (13)

تشير القصيدة في إطار المرحلة الأولى لتجربته الشعرية إلى أن خطابه الشعري موجّه مباشرة إلى القارئ، إلى المتلقي المستهدف. إنه شاعر قضية وطنية (ملتزم) بمقاومة الاحتلال الإسرائيلي. وإذن، لن يكون إيقاع الخطاب الموجه إلى قومه مباشرة إيقاعا هامسا. إنه إيقاع عال غاضب لا يقصد إلى الطرب والترفيه، بل إلى التمرد والثورة. لا يملك خطابه، في هذه المرحلة، ترف الاستغراق في عالم الأحلام المجنّحة، بعيدا عن أرض الواقع. ينسجم هذا الخطاب الثوري الملتزم مع توجهات درويش الفكرية والآيديولوجية في مرحلته الأولى خاصة، كما ينسجم مع منطلقات مفهوم (الالتزام) الذي كان مهيمنا في ستينيات القرن الماضي.

ومن القصيدة الأولى في ديوان (أوراق الزيتون) نفسه، ننتقل إلى القصيدة الأخيرة فيه، (بطاقة هوية)، القصيدة التي صارت علامة فارقة على ما عُرف (شعر المقاومة)، بإيقاعه العالي ونبرته الثورية المتمردة. يقول الشاعر مؤكدا هويته القومية، مخاطبا الحاكم العسكري الإسرائيلي:

سَجّلْ!
أنا عربي
ورقم بطاقتي خمسون ألفْ
وأطفالي ثمانيةٌ
وتاسعُهم. . سيأتي بعد صيفْ!
فهل تغضب؟ (14)

ومع أن مثل هذا النموذج من (شعر المقاومة) لاقى رواجا واسعا لدى جهور المتلقين العرب لأسباب قومية ووجدانية لا تخفى، فإن الموقف النقدي لدى بعض نقاد الحداثة كان مختلفا منذ البداية عن الرأي العام. فقد رأى أدونيس، في دراسة بعنوان (حول الشعر والثورة) (1969) أنّ شعرنا في الأرض المحتلة ليس ثوريا على الصعيد الفني، لأنه ما يزال يجري ضمن الأطر التقليدية الموروثة: شعر غنائي حماسي، مشبع بروح المبالغة الرومنسية، محافظ، منطقي، مباشر. ... ولكن أدونيس من جهة أخرى يجد في مضامين (شعر المقاومة) هجوما ثقافيا مضادا لثقافة الاحتلال، وارتباطا عميقا للإنسان بأرضه، ونزعة إنسانية منفتحة على الآخر في مقابل النزعة العنصرية الصهيونية(15).

ومهما يكن من أمر، فإن موقف أدونيس النقدي كان يتضمّن توجهات إيجابية لصالح قضية الفن الشعري، وهي توجهات لم تكن غائبة عن توجهات محمود درويش ومسار تجربته الشعرية. وربما كانت صرخته المشهورة: (أنقذونا من هذا الحب القاسي) (حزيران 1969) قد سبقت نقد أدونيس لشعر المقاومة. فقد استشعر درويش نوعا من الإعجاب والحماس المبالغ فيه على الساحة الأدبية العربية تجاه حركة الشعر العربي في الأرض المحتلة، ورأى أن تقييم الشعر المقاوم على أساس سياسي بالدرجة الأولى ينطوي على محاذير قد تفضي به إلى ما يشبه الخداع. حتى أدت (المبالغة في تقدير شعرنا)، كما يقول، (إلى أن يقوم بعض شعرائنا الناشئين بعملية تصميم قصائدهم وفقا لمقاييس غريبة عن الصدق، وكأنهم يستوحون قصائدهم من تصورهم لكيفية استقبال تلك الإذاعة لها!) (16). تشير مقالة درويش من بين إشارات أخرى كثيرة إلى وعي مبكر لدى الشاعر بأهمية تحقيق المعيار الفني في الشعر قبل أي اعتبار آخر.

لا يقلّل نقد أدونيس لشعر المقاومة بصفة عامة من نموذج شعر محمود درويش الذي كان ينطوي منذ مرحلته الأولى على بذور التطور النامي، بعيدا عن الوقوع في أزمة التكرار، والنمطية، والخطابية العالية. فعلى صعيد الرؤيا مثلا، نجد أن شعره يقوم، منذ البدايات، على موقف إنساني فريد يعزّ نظيره تجاه الآخر، إذ يفسح هذا الموقف النبيل مجالا واسعا للحوار حتى مع عدوّه الإسرائيلي، ويكشف عن رغبة صادقة في السلام والتعايش. ولنمثّل لذلك ببعض قصائده من ديوان (آخر الليل) (1967)، إذ يتجلى الحوار الإنساني في قصائد، من مثل (ريتا والبندقية)، و (جندي يحلم بالزنابق البيضاء).

فعلى الرغم من العداوة المرّة بين العربي الفلسطيني والجندي الإسرائيلي، يدور الحوار، في القصيدة الأخيرة، حول مُشْتَرَك إنساني واحد تتقاسمه شخصيتا القصيدة يتمثّل في رغبة واعية أو لاواعية لدى الطرفين في (حلم) الوصول إلى سلام هادئ يؤدّي بكل منهما إلى أن يعود مساء كل يوم إلى بيت آمن يحتسي فيه قهوة أمّه. هكذا يُجري الشاعر الكلام في بداية النص على لسان الجندي، معطيا إياه أولوية الحوار:

يحلُمُ بالزنابق البيضاء
بغصنِ زيتونٍ. .
بصدرها المورق في المساء
يحلمُ قال لي بطائر
بزهو ليمونٍ
ولم يفلسف حلمه، لم يَفهم الأشياء
إلّا كما يحسها. . يشمها
يفهم قال لي أنَّ الوطنْ
أن أحتسي قهوة أمي
أن أعود في المساء. . (17)

على مستوى الموقف الفكري، ترقى هذه القصيدة الحوارية

بين الأنا والآخر إلى أفق إنساني فريد يتجاوز كثيرا من الأنساق الثقافية القارّة. تتضافر جميع الدّوالّ في المقطع السابق، كما في القصيدة كلها، (الزنابق البيضاء، غصن الزيتون، الصدر المورق، المساء، الطائر، زهر الليمون، قهوة الأم. ..) لتأكيد معاني السكينة، والهدوء، والراحة، والسلام، وكذلك لتأكيد معنى الوطن الذي قد يتجاوز الحدود الجغرافية إلى معنى البيت الدافئ/ المهد الأول/ المكان الحميم. وعلى المستوى الفني، يبرع الشاعر، في القصيدة نفسها، في توظيف عناصر قصصية ومسرحية في بناء النص، مبتعدا عن أساليب الخطابة والمباشرة.

ظل درويش وفيا لهذا الموقف الإنساني طوال مسيرته الشعرية حتى آخر قصيدة. وأما التقنيات الفنية المواكبة، فإنها ظلت تتطور باتجاه كثافة رمزية ازدادت غنى مع مرور التجربة، وباتجاه إيقاع أكثر سلاسة وتدفقا وهدوءا. وربما تكفي الإشارة هنا إلى قصيدة (ريتا. .. أحبيني)[18] من ديوان (العصافير تموت في الجليل) (1970)، وقصيدة (الحديقة النائمة) من ديوان (أعراس) (1975). يقول في الأخيرة:

وريتا تنام. .. تنام وتوقظ أحلامها.
في الصباح ستأخذ قبلتها،
وأيامها،
ثم تحضر لي قهوتي العربية
وقهوتها بالحليب[19]

لغة في غاية البساطة تستخدم ألفاظا مألوفة مأنوسة، تتدفق أسطرها الخمسة كأنها جملة تعبيرية واحدة، في أسلوب بعيد عن الخطابة، وفي إيقاع خافت. وأما الموقف، فهو ثابت على بعده الإنساني في علاقة الشاعر مع ريتا، على الرغم من أنه يعلم أن ثمة حواجز كثيرة تحول دون وصول هذه العلاقة إلى النهاية المأمولة. تبدو علاقة كل منهما بالطرف الآخر قائمة على احترام عاداته الخاصة ونمط حياته: موقف يظهر في أمر عادي بسيط، إذ تعدّ ريتا االقهوة العربية لمعشوقها، في حين تعدّ لنفسها القهوة بالحليب. ولعل في مثل هذا الالتفات إلى الشأن اليومي والعادي ما يشير إلى تحوّل ذي مغزى في الانتقال من لغة شعر الفخامة التقليدي إلى لغة شعر الحداثة.

وفي قصيدة (شتاء ريتا الطويل) من ديوان (أحد عشر كوكبا) (1992)، تتطور الرؤيا والتقنيات الفنية المستخدمة إلى بناء رمزي أكثر تعقيدا وتركيبا. تتحول ريتا إلى رمز شعري مكثّف يتأبّى على أية قراءة أحادية أو نهائية، إذ يحتاج إلى قراءة متأنية شديدة الإصغاء إلى نبض الكلمات وإشعاعاتها الغنية، في محاولة للقبض على الدلالات والإيحاءات المتعددة للكلمات والصور. يبدأ المقطع الثاني في القصيدة بالقول: (تنام ريتا في حديقة جسمها)، في إشارة خفية تستدعي قصيدة (الحديقة النائمة) التي جاءت في سياق العلاقة مع ريتا قبل عشرين سنة. إنه تناصّ (داخلي) يوضّح وحدة التجربة الشعرية وترابط حلقاتها، ثم تطورها إلى أبعاد جديدة. ومثلما يصبح رمز ريتا أكثر إشعاعا وثراء، تتعقد تقنيات الحوار والأصوات المتشابكة مع السرد في القصيدة، كما في المقطع الثالث الذي يبدأ على هذا النحو:

... ريتا سترحلُ بعدَ ساعات وتتركُ ظلَّها
زنزانةً بيضاءَ. أين سَنلتقي؟
سألتْ يديها، فالتفتُّ إلى البعيد
البحر خلف الباب، والصحراء خلف البحر، قبّلني
على
شفتيَّ قالت. قلتُ: يا ريتا، أأرحل من جديد
[. ... .][20]

وإذا كان الحوار مع الأنا والآخر يدور، في قصائد ريتا وغيرها مما استشهدنا به حتى الآن، في إطار الصراع مع الآخر الإسرائيلي، في حدود روايتين تاريخيتين متضادتين، حول الأحقية بالأرض والماضي والتاريخ في فلسطين، فإن الحوار ينتقل، في المرحلة الأخيرة، إلى بعد إنساني عام. ومع أن دوائر الرؤيا والموقف من العالم أخذت تتسع لدى الشاعر لتشمل مسائل وهموما وجودية كونية، فإن الهموم الوطنية والقومية لم تتراجع ولم تغب عن شعره. غاية ما في الأمر أنّ الهموم الأخيرة أخذت تتشابك مع تلك الهموم الكونية العامة على نحو أعمق وأشمل، إذ إن هموم الإنسان وقضاياه الوجودية الكبرى في الحب والموت، المكان والزمان، الوطن والمنفى... قضايا لا تتجزّأ، ولا تقبل القسمة، ولا تخصّ مجموعة إنسانية دون سواها. لم يعد الهم (السياسي) مثلا يهيمن على جوّ القصيدة. لقد وجد الشاعر متسعا للحديث عن شؤونه وشجونه الخاصة بوصفه إنسانا عاديا يعيش تفاصيل حياته اليومية، يحب ويحلم، يتأمل ويتفكّر في مسائل الحياة والموت، الاغتراب والمنفى....

هكذا أصبح بإمكانه أن يخصّص مجموعة شعرية كاملة لموضوع الحب في إطار واسع، على الصعيد الشخصي، كما على الصعيد الإنساني الشامل. في (سرير الغريبة) (1999)، يخرج محمود درويش على صورته المألوفة المكرّسة لدى جمهور المتلقين في كونه شاعر فلسطين، ليجعل موضوعه الرئيسي العشق الحسي (الواقعي) بين الرجل والمرأة، دون أن يعني ذلك أيّ تراجع عن الهم القومي العام. يصبح للحب هنا مفهوم جديد يختلف عما ألفناه في شعر الغزل والنسيب في اتجاهيه العذري والصريح. لم يعد الحب مجرّد تشبيب حسي بجسد المرأة ومفاتنها، ولا مجرد تصعيد مثالي للرغبة والشوق. صار الحب في أحد جوانبه البارزة طريقا إلى التمدن والحضارة، طريقا إلى فهم الآخر واحترام كينونته بوصفه شخصا مؤتلفا مع الأنا، ومختلفا عنها في آن واحد. من حق كل طرف في هذه العلاقة الإنسانية أن يحتفظ بحريته كاملة. علاقة قائمة على التساكن والتعايش والاحترام المتبادل دون أن يؤدي ذلك إلى إقصاء الآخر أو إلغاء ذاته. هكذا تستطيع غريزة الحب أن تفهم أناها وآخرها على نحو أعمق. يفتتح درويش (سرير الغريبة) بقوله:

لنذهب كما نحنُ:
سيّدةً حرّةً
وصديقاً وفيّاً
لنذهبْ معاً في طريقين مختلفين
لنذهبْ كما نحنُ متّحدين
ومُنْفَصلَيْن،
ولا شيءَ يوجعنا
لا طلاقُ الحمام ولا البردُ بين اليدين
ولا الريحُ حول الكنيسة توجعنا. ..[21]

يتناوب العاشقان على الكلام في قصائد الحب في (سرير الغريبة). وكثيرا ما تأتي القصيدة كلها بلسان العاشقة، وهو

ما يعكس موقفا ثقافيا مغايرا للنسق الثقافي القارّ في المجتمع العربي، وفي كثير من المجتمعات الإنسانية الأخرى. يبتعد هذا الموقف الحضاري عن النزعة المتسيّدة في الشعر العربي القديم والحديث. تكتفي المرأة المتحدثة في قصيدة (لا أقل، ولا أكثر) بأن تكون امرأة فحسب، تعيش حياتها كما في واقعها اليومي، ويعجبها أن تسمع من عاشقها كلام الحب الجميل، كأنه (الغموض الضروري في كلمات المسافر ليلا إلى ما اختفى من الطير فوق سفوح الكلام)، إذ هي ككل امرأة تحب أن تسمع الإطراء الجميل. ولكنها تحب كذلك (الوضوح الضروري) في علاقتها الحميمة مع عاشقها حين (تفيض عن الليل). فهي تحب أن تحيا حياتها، وأن تستجيب لنداء الحب والرغبة، ولا يهمها فقط أن تكون رمزا شعريا، ولا قمرا أو شمسا، ولا أرضا أو سفرا. إنها قبل ذلك كله (امرأة، لا أقلّ ولا أكثر):

أنا مَنْ أنا، مثلما
أنت مَنْ أنت: تسكنُ فيَّ
وأسكن فيك إليك ولك
أُحبّ الوضوح الضروريَّ في لغزنا المشترك
أنا لكَ حين أفيضُ عن الليل
لكنني لستُ أرضاً
ولا سَفَراً
أنا امرأةٌ، لا أقلَّ ولا أكثرَ[22]

خاتمة

في إطار حركة الشعر العربي المعاصر، وقعت بعض نماذج شعر التفعيلة خاصة، منذ أواخر ستينيات القرن الماضي، في أزمة تكرار الأساليب والمضامين، مما أفضى إلى حالة من الركود والشعور بالسأم، وهي حالة استدعت طاقة دفع جديدة قادرة على توليد جماليات شعرية جديدة. وقد بيّنت الدراسة أن (الأزمة) ليست خاصة بحركة الشعر العربي المعاصر، إذ هي أزمة قديمة حديثة، أحسّ بها الشعراء القدامى، وتحدّث ابن طباطبا عن (محنة) الشعراء المحدثين في مواجهة (المطروح المملول). كذلك التفت نقاد الحداثة الغربية إلى أزمات الحداثة المستمرة، ولكنهم أدركوا أن مسيرة الحداثة تنطوي على خصوبة وقدرة دينامية داخلية على تخطي أسباب الأزمة. فالأزمة، باختصار، هي ضرورة الصيرورة والتحول في مواجهة إشكالات الركود والسأم من البالي المستهلك.

وقد وضّحت الدراسة، من خلال الوقوف عند تطور تجربة محمود درويش الشعرية، أبرز العناصر التي تجعل من مثل تجربته نموذجا قادرا على تجاوز الأزمة، وتدشين حساسية شعرية جديدة. لقد كان درويش واعيا منذ البداية بأهمية عدم الانحباس في نمط شعري ثابت. وهكذا تدرّجت تجربته، في مجال الرؤيا والموقف، من البعد المحلي القومي الخاص إلى أفق إنساني عام، واشتبك، في مرحلته الأخيرة، مع هموم كونية وأسئلة وجودية شاملة. وفي مجال التشكيل الفني، تدرّجت قصيدته من اللهجة الخطابية والإيقاع المنبري إلى التعبير الإيحائي الشفيف، والإيقاع الخافت، ثم إلى الرمزية المكثّفة. وفي المرحلة الأخيرة خاصة، نأت تجربته عن الحادثة التاريخية الآنية، لتصبح القصيدة عابرة لحدود المكان والزمان. ولعل تمسّك درويش بنظام قصيدة التفعيلة (المطوّر) كان أدعى لإبقاء فن الشعر العربي المعاصر أقرب إلى الذائقة الشعرية العربية المستمرة، وأقرب إلى قانون التحوّل المتدرّج في تطور الفنون والآداب.

الهوامش:

1. درويش، محمود، (أنقذونا من هذا الشعر)، الكرمل، ع6 (ربيع 1982): 9؛ وانظر المقالة كاملة، 4 – 13.
2. أدونيس (علي أحمد سعيد)، الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، –3 صدمة الحداثة، ط4 (بيروت: دار العودة، 1983) 281 – 282.
3. المرجع نفسه، 314 – 315.
4. يوسف، سعدي، (حوار)، أجراه: موسى برهومة، جريدة (الحياة) (/1/7)، متوفر على شبكة الإنترنت على موقع: http://daha-rchives. alhayat.com. ويبدو أن مقولة سعدي يوسف حول (نقطة الصفر) أثارت ردود فعل كثيرة من جانب الشعراء والمهتمين بالشعر، إذ خصصت مجلة (المدى) ملفا خاصا شارك فيه عدد من شعراء القصيدة الحداثية من أرجاء العالم العربي. انظر الرحبي، سيف (وآخرين)، ملف (استفتاء الشعر)، مجلة المدى، ع16 (1997): 6 – 18.
5. Jayyusi, Salma Khadra, Modern Arabic Poetry: An Anthology (New York: Columbia University Press, 1987, 37-38.

وانظر أيضا حوارا مع الجيوسي، أجراه نوري الجراح، جريدة (الحياة) (27/11/1995)، متوفر على: http://daharchives.alhayat.com
6. Scanlan, John, (Aesthetic Fatigue, Modernity and Waste,) in Aesthetic Fatigue: Modernity and Waste, Edited by John Scanlan and John F.M. Clark (Newcastle, .UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013), 1
7. Kubler, George, The Shape of Time: Remarks on the History of Things (New Haven and London: Yale Univer-.sity Press, 1962), 81-82
8. انظر: المعداوي، أحمد، (مقدمة) أزمة الحداثة في الشعر العربي (الرباط، المغرب: منشورات دار الآفاق الجديدة، 1993)، 5 – 19. وانظر أيضا: نورالدين، جودت، مع الشعر العربي: أين هي الأزمة؟ (بيروت: دار الآداب، 1996)، إذ يقف في كتابه على بعض الأسباب (الخارجية) التي أدت إلى أزمة الشعر العربي المعاصر. وانظر كذلك: عزّاوي، عبد الوهاب (محرر)، ملف (أزمة الشعر العربي المعاصر من منظور الشعراء الشباب)، مجلة (الآداب)، ع9،8،7 (تموز – أيلول 2008): 65 – 88، إذ يظل الاهتمام بأزمة الشعر العربي المعاصر مستمرا من منظور الشعراء العرب الشباب خاصة.
9. عنترة بن شداد، شرح ديوان عنترة بن شداد، تحقيق وشرح: عبدالمنعم عبدالرؤوف شلبي (بيروت: دار الكب العلمية، 1980)، 142.
10. ابن طباطبا، كتاب عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام (بيروت: دار الشمال، 1988)، 21.
11. لوفيفير، هنري، ما الحداثة، ترجمة: كاظم جهاد (بيروت: دار ابن رشد، 1983)، 108 – 109.
12. المرجع نفسه، 116.
13. درويش، محمود، ديوان، قصيدة (إلى القارئ)، ط12 (بيروت: دار العودة، 1987)، 7 – 8.

14. المرجع نفسه، قصيدة (بطاقة هوية)، 73.
15. انظر: أدونيس (علي أحمد سعيد)، زمن الشعر، ط3 (بيروت: دار العودة، 1983)، 105 – 110.
16. درويش، محمود، (أنقذونا من هذا الحب القاسي!)، مجلة (الآداب)، ع8 (1969): 5 – 6.
17. درويش، محمود، ديوان، قصيدة (جندي يحلم بالزنابق البيضاء)، 195.
18. انظر: درويش، محمود، ديوان، قصيدة (ريتا...أحبيني)، 274 – 280.
19. المرجع نفسه، قصيدة (الحديقة النائمة)، 642 – 643.
20. درويش، محمود، أحد عشر كوكبا، قصيدة (شتاء ريتا الطويل) (بيروت: دار الجديد، 1992)،79. وانظر تحليلا مفصّلا للقصيدة في الاتجاه نفسه: العجلوني، نايف خالد، (قراءة ثانية في قصيدة محمود درويش شتاء ريتا الطويل)، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م7، ع3 (تموز 2011): 31 – 48.
21. درويش، محمود، سرير الغريبة، قصيدة (كان ينقصنا حاضر) (بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، 1999)، 11.
22. المرجع نفسه، قصيدة (لا أقل، ولا أكثر)، 63.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. ابن طباطبا: كتاب عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام، بيروت، دار الشمال، 1988.
2. أدونيس (علي أحمد سعيد): الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، –3 صدمة الحداثة، ط4، بيروت، دار العودة، 1983.
3. أدونيس (علي أحمد سعيد): زمن الشعر، ط3، بيروت، دار العودة، 1983.
4. الجيوسي، سلمى خضراء: (حوار)، أجراه نوري الجراح، جريدة (الحياة) (27/ 11/ 1995)، متوفر على:http://daharchives.alhayat.com
5. درويش، محمود: أحد عشر كوكبا، بيروت، دار الجديد، 1992.
6. درويش، محمود: (أنقذونا من هذا الحب القاسي!)، مجلة (الآداب)، ع8، 1969.
7. درويش، محمود: ديوان، ط12، بيروت، دار العودة، 1987.
8. درويش، محمود: سرير الغريبة، بيروت، رياض الريس للكتب والنشر، 1999.
9. الرحبي، سيف (وآخرون): ملف (استفتاء الشعر)، مجلة المدى، ع16، 1997.
10. عزّاوي، عبد الوهاب (محرر)، ملف (أزمة الشعر العربي المعاصر من منظور الشعراء الشباب)، مجلة (الآداب)، ع7،8،9، تموز – أيلول 2008.
11. العجلوني، نايف خالد: (قراءة ثانية في قصيدة محمود درويش شتاء ريتا الطويل)، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م7، ع3، تموز 2011.
12. عنترة بن شداد: شرح ديوان عنترة بن شداد، تحقيق وشرح: عبدالمنعم عبدالرؤوف شلبي، بيروت، دار الكب العلمية، 1980.
13. لوفيفير، هنري: ما الحداثة، ترجمة: كاظم جهاد، بيروت، دار ابن رشد، 1983.
14. المعداوي، أحمد: أزمة الحداثة في الشعر العربي، الرباط، المغرب، منشورات دار الآفاق الجديدة، 1993.
15. نورالدين، جودت: مع الشعر العربي: أين هي الأزمة؟، بيروت، دار الآداب، 1996.
16. يوسف، سعدي: (حوار)، أجراه: موسى برهومة، جريدة (الحياة) (1/ 7/ 1996)، متوفر على شبكة الإنترنت على موقع: http://daharchives.alhayat.com

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Jayyusi, Salma Khadra: Modern Arabic Poetry: An Anthology, New York, Columbia University Press, 1987.*
2. *Kubler, George: The Shape of Time: Remarks on the History of Things, New Haven and London, Yale University Press, 1962.*
3. *Scanlan, John: (Aesthetic Fatigue, Modernity and Waste,) in Aesthetic Fatigue: Modernity and Waste, Edited by John Scanlan and John F.M. Clark, Newcastle, UK, Cambridge Scholars Publishing, 2013.*

مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع وأثره النفسي عليهم من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة*

د. سليمان عصر علي الحسنات**
د. أمين عمر خليل عمر***

*تاريخ التسليم: 2015/10/13م، تاريخ القبول: 2016/3/27م.
** أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين/ فلسطين.
***أستاذ مساعد/ جامعة الأزهر/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وجرى استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على تقصي الحقائق من أجل وصف حالة الظواهر كما هي موجودة في الواقع، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (60) من معلمي الصف السابع الأساسي في محافظات غزة، وتم استخدام استبانه مقسمة إلى خمسة محاور.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، جاء بوزن نسبي (70.000)، وهو بدرجة (كبيرة).

- جاء الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الخامس، بوزن نسبي (65.000)، وهو بدرجة (متوسطة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وبين أثره النفسي عليهم.

الكلمات المفتاحية: منهاج اللغة العربية، والصف السابع، والأثر النفسي.

The appropriateness of Arabic Language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective

Abstract:

The study aimed to identify the appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective, and identify the psychological impact of Arabic language curriculum on seventh grade students from teachers perspective.

Descriptive approach was used, which is based on a fact-finding in order to describe the state of phenomena, as they exist in reality. Random sample of 60 has been selected from the seventh grade teachers in Gaza Governorates.

A questionnaire -which is divided into five axes- were used.

The Study reached the following results:

- *The appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective, came with a relative weight (70,000), a (great) degree.*
- *The psychological impact of Arabic language curriculum on seventh grade students from teacher's perspective came with a relative weight (65.000), a (Medium) degree.*
- ** There were no statistically significant differences at the level of significance* ($\alpha \leq 0.05$) *in the appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective due to the sex variable.*
- *There were no statistically significant differences at the level of significance* ($\alpha \leq 0.05$) *in the appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective due to the age variable.*
- *There were no statistically significant differences at the level of significance* ($\alpha \leq 0.05$) *in the appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective due to Years of Service variable.*
- *There is a statistically significant relation at the level of significance* ($\alpha \leq 0.05$) *between the appropriateness of Arabic language curriculum at seventh grade students in Gaza, from teachers' perspective and its psychological impact on them.*

***Key words**: Arabic language curriculum, seventh grade, appropriateness*

مقدمة:

تُعد اللغة العربية المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد (القرآن الكريم)، ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية، والإسلام صلات يعزّ حصرها ويصعب تعدادها، كما جعل هذا من تعلم اللغة العربية، واجبين لا يسقطان عن مسلم. (طعيمة، 2001:37).

واللغة هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، و تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا، أو أذهان غيرنا بوساطة تأليف كلمات، ووضعها

في تركيب خاص، وهي رموز وأصوات تعبّر عن أفكار، ومعانٍ كانت نتاجاً للذكاء الاجتماعي الإنساني، تتطلب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار عن شيء، ومستقبل يتلقى الرسالة، وهذا يتطلب قصداً من المرسل، ووعياً من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما (عاشور، 2003: 20 – 21).

واللغة العربية تمتلك مزايا اللغة الحية المتطورة، التي أثبتت جدارتها على مر العصور بما تتميز به من خصائص فريدة، كالاشتقاق، والترادف، والتضاد، فأهلتها مزاياها لتكون لغة حاضرة إنسانية استوعبت الفلسفة والعلوم والآداب، وكانت وعاء للثقافة العربية، ويكفيها فخراً أنها لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية، وقيم إنسانية رفيعة (أبو صواوين، 2013:31).

ولكل لغة في العالم سماتها الخاصة وخصائصها التي تميزها عن غيرها من اللغات، كما أن بعضها يشترك في صفات معينة، واللغة العربية لغة سامية النشأة؛ أي هي فرع من اللغات السامية التي نُسبت إلى سام بن نوح، **ولقد اتصفت اللغة العربية بمميزات ميّزتها عن غيرها من اللغات، وأهمها:**

1. الإعراب: تلك الحركات التي تظهر على آخر الكلمة حسب موقعها في الجملة.
2. الإيجاز: وهو الدقة في الفكر والإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة.
3. كثرة الألفاظ والمترادفات، وتعدد الجموع، وغير ذلك.
4. دقة التعبير: فقد استوعبت اللغة العربية كل ما دخل إليها من الأمم الأخرى بعد الفتوحات، وعبّر عنها العرب بلغتهم (أبو الهيجاء، 2002: 20 – 21).

وطرق تدريس اللغة العربية هي:

1. طريقة الوحدة: أي أن اللغة وحدة مترابطة ومتماسكة، وليست فروعاً؛ ولذلك يتخذون النص محوراً تدور عليه دراسة فروع اللغة المختلفة.
2. طريقة الفروع: قسّم اللغويون اللغة إلى فروع، ولكل فرع منهجه الخاص وكتبه وحصصه، القراءة، والتعبير، والقواعد، والأدب، والإملاء، والبلاغة، والعروض، وغير ذلك.
3. الطريقة التوفيقية: هي التوفيق بين الطريقتين، والإفادة من محاسن كلتا الطريقتين (المرجع السابق، 2002: 29 – 30).

وبالتالي فإن ملاءمة المناهج لمقتضيات المرحلة الحالية في أي دولة له مقدار كبير من الأهمية، وهو مرتبط ارتباطاً تكاملياً بالمدارس والمعلمين والطلبة، فما بالنا بمناهج اللغة العربية لغة الضاد وهي اللغة الأم ولغة القرآن الكريم، ومن هذا الإطار جاءت مشكلة الدراسة التالية على هيئة سؤال رئيس: (ما مدى ملاءمة مناهج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين؟)، **ولقد تفرعت أسئلة فرعية وهي:**

- ما الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، من 31 – 40 سنة، أكثر من 40 سنة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (من 1 – 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وبين أثره النفسي عليهم؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، من 31 – 40 سنة، أكثر من 40 سنة).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (من 1 – 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
4. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وبين أثره النفسي عليهم.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأ ساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.
3. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

4. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، من 31 – 40 سنة، أكثر من 40 سنة).

5. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (من 1 – 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

6. الكشف عن علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وأثره النفسي عليهم.

أهمية الدارسة:

1. استعانة واضعي المناهج بهذا البحث لما يحتاجه المتعلمون.

2. مساهمة البحث في إثراء المكتبة التربوية في معالجة مواطن القصور في المناهج.

3. إفادة المتعلمين في زيادة دافعتيهم نحو الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** فلسطين– قطاع غزة، محافظة غزة
- **الحدود البشرية:** معلمو الصف السابع في محافظة غزة
- **الحدود الزمنية:** الفصل الثاني من السنة الدراسية للعام 2014–2015م.

مصطلحات الدراسة:

مدى ملاءمة: هي عملية التوافق الدراسي، واللغوي والنفسي، وتكيف المنهاج، ونموه مع البناء الاجتماعي لطلبة الصف السابع، ومسايرة كل ما هو جديد، وحديث، والقدرة على التكيف، والتأقلم مع البيئة المدرسية. (تعريف إجرائي)

المنهاج: سيورد الباحثان تعريفات عدة للمنهاج:

– هو خطّة عامّة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة؛ ليحصل على درجة علميّة(شهادة) تؤهّله للعمل بمهنة أو حرفة (عميرة، 1991: 29).

– هو المخطط الهندسي للعملية التعليمية، المصمم حول مبدأ منظم ومنسق، مثل التعاون بين الجماعة، وحل المشكلات بالأسلوب العلمي (إبراهيم، 2000:18).

– جميع الخبرات التعلمية المخططة التي تنظم داخل المدرسة وخارجها؛ لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم. (نشوان، 1991: 21 – 22)

– والمنهج جميع الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والمعتقدات، والاتجاهات، والأشكال، والرسومات، والجداول، والبيانات المراد من الطالب أن يتعلمها خلال فترة الدراسة.

– ومن زاوية أخرى فالمنهج السلوكات كافة، والنشاطات، والخبرات، والمهارات الصفية، واللاصفية التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة وخارجها (دروزة، 2006:5).

– والمنهاج هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، معرفية، مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه، مطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة، وخارجها. (سعادة، 2004:64)

– الآثار النفسية: هي تلك الاستجابات النفسية التي تحدث للطلبة الفلسطينيين في المرحلة الابتدائية في قطاع غزة الناتجة عن تعرضهم للضغط والإهانة، والتأخير عن المدرسة؛ نتيجة لمعوق ما، ونتيجة للضغوطات النفسية التي واجهتهم أبان الحروب السابقة، والشعور الدائم بالقلق والضيق، والضغط والشعور بالتعب، والإجهاد (تعريف إجرائي).

الإطار النظري

إن اللغة أهم وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم، وهي في العملية التعليمية الأساس الذي تعتمد عليه تربية المتعلم في جميع النواحي، كما يعتمد المتعلم عليه في كل نشاط يقوم به، وهي التي تساعد الأفراد في تعلم المجالات المعرفية التي تسهم في وصول الفرد لهدفه المنشود، وتسهم في تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية في القراءة، مثل التعرف على الكلمة واستخدامها في السياق والفهم والسرعة وتنمية العادات القرائية واتجاهاتها.

وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلى غيرهم من المدرسين مفتاح المواد لتخصصهم، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها، وشرح موضوعاتها للتلاميذ، ووضع المذكرات، وتأليف الكتب، وكما تبين من العلاقة الوطيدة بين اللغة العربية والمواد الأخرى، أثبتت الدراسات أن التلميذ سريع القراءة يستطيع أن يستوعب ما يراد توصيله بسهوله، ويسر. (فتحي، 1995:10)

وبطبيعة الحال فإن الأسس التي يُبنى عليها منهج اللغة العربية هي:

1. طبيعة المجتمع وعوامل تغييره، وما تتطلبه المواطنة الصالحة.

2. طبيعة التلميذ، ومتطلبات نموه العقلي والجسمي، والاجتماعي.

3. نراعي فيه منطق اللغة العربية، وخصائصها، ووظائفها؛ أي طبيعة اللغة (أبو الهيجاء، 2002: 25 – 26).

مفهوم المنهج:

المناهج هي الوسيلة التي تستعملها المدرسة؛ لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، والمنهج مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها إلى الطلبة، سواء أكان

ذلك في داخل المدرسة أم في خارجها؛ لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي والجسمي والوجداني، وبناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محدده (الهاشمي، 2009:31).

خصائص المنهاج:

1. يتضمن الخبرة التعليمية، وهي تعبر عن المعنى الذي يحصل للمتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي، وحتى تحصل الخبرة التعليمية فلا بد أن يكون الموقف مثيراً للمتعلم وملائماً لحاجاته وقدراته.

2. توجيهه نحو تنمية، وارتقاء المتعلم إلى مستويات أعلى من خلال الخبرات التي يشتمل عليها؛ ليُساعده في تطوير نمائه وقدراته، وخبراته في استكشاف الأشياء.

3. استكشاف التنوع في السلوك الاجتماعي، وتأمل القواعد التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي، وتؤسس علاقات اجتماعية. (الساموك، 2005: 102– 105).

ثانياً: المحتوى:

يعد المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهاج، وهو المضمون الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهج، ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، وكذلك من القيم والاتجاهات والميول التي نرغب من التلاميذ اكتسابها، ولابد أن نؤكد أنه لا فصل بين المعرفة، والاتجاهات، والميول، وكذلك المهارات؛ لأن الميول، والاتجاهات، والقيم، وكذلك المهارات لا تتم بدون معرفة، وعليه فإن المعرفة هي أساس محتوى المنهج (نشوان،1991: 114).

ومن أهم معايير اختيار المحتوى ما يأتي:

- أن يكون المحتوى مرتبطاً بأهداف تدريس اللغة العربية ومتسقاً شكلاً، ومضموناً.
- أن يكون هناك توازن في عمق المحتوى.
- أن تتكامل فيه علوم تدريس وحدات اللغة العربية (الساموك، 2005:80).

ثالثاً: الأنشطة وأساليب التعليم:

وتتضمن الجهود العقلية والبدنية جمعيا التي يقوم بها المعلم أو المتعلم أو يقومان بها معاً؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشرافها، وتمثل نشاطات التعليم والتعلم القلب النابض في المنهج.

وتتسم الطرائق ذات الفاعلية في التدريس بما يأتي:

1. تثير اهتمام الطالب.
2. تنمي الميول الايجابية لدى المتعلمين.
3. تجعل الطالب محور العملية التعليمية.
4. يكون دور المعلم مقتصراً على التوجيه والإرشاد (الهاشمي، 2009:43).

رابعاً: التقـــــويم:

عملية التدريس عملية مركبة، ومعقدة تشمل مجموعة من العناصر، هذه العناصر هي صياغة الأهداف واختيار أساليب، وطرق التدريس، والوسائل، ومن ثم تقويم مدى تحقق الأهداف. فالتقويم عنصر أساسي ومهم من عناصر عملية التدريس، وتصحيح مسارها، ويعتمد التقويم على عملية القياس التي تسبقه؛ حيث يقوم المعلم بقياس أداء الطلاب مثلاً، ومن ثم يصدر حكماً على هذا الرقم العددي، ومن أنواع التقويم:

1. التقويم التشخيصي، وذلك بتحليل العملية التدريسية.
2. التقويم التكويني، ويكون بصورة مستمرة على مدار عملية التدريس.
3. التقويم النهائي أو الجمعي، ويكون في نهاية تدريس وحدة دراسية ما أو فصل دراسي ما، ويتم فيه تقويم ذخيرة المتعلم من المعارف والمعلومات (جامعة القدس المفتوحة، 1995: 131).

الآثار النفسية ودور اللغة فيها:

لم يكن من الصعب في يوم من الأيام ملاحظة الأثر الواضح، والعميق الذي تتركه اللغة في حياة الإنسان الذي لا تزال تكشف عنه أحدث الدراسات النفسية والاجتماعية، لتعاضد بذلك النظرة الأساسية التي تأسست منذ أمد بعيد، القائمة على فكرة أن اللغة، وباعتبارها نظاماً معقداً من الرموز التي تحمل مجموعة من المضامين التي تخدم مجموعة هامة من الوظائف العقلية العليا في الإنسان، هي– وكما قال (فيندغرودوف)– نظام الأنظمة (يوسف، 1990: 24).

تظهر أهمية دراسة الأنماط السلوكية التي يستعملها جميع الناس في التعبير عن مختلف حاجاتهم السيكولوجية وإشباعها، سواء عن طريق الحديث، الغناء، الكتابة، القراءة؛ والإنصات، وتتداخل مع بعضها بعضا، وتشترك في ميزة أساسية، وهي حضور اللغة في كل جانب منها وفق النموذج الثلاثي التفاعلي المعروف (مُرسِل، مُرسَل إليه، ورسالة ذات معنى). ومن خلال هذا النموذج تتم خدمة الجانب النفسي في حياة الفرد، إذ يتفق كل من (بوهلر) و(جاكبسون) في تقسيم كل منهما لوظائف اللغة على الجانب «الانفعالي» كوظيفة أساسية من وظائف اللغة (المرجع السابق: ص20).

ومن أجل تبسيط هذا الأمر، سيتم التطرق إلى بعض الأنماط السلوكية، التي تتم من خلالها معالجة الجانب النفسي، وإشباع حاجاته المختلفة اعتمادا على اللغة، وفق ثنائية اللغة المنطوقة – المسموعة، وثنائية اللغة المكتوبة – المقروءة، رغم أن العلاقات بين هذه الجوانب، والجانب الانفعالي من حياتنا جد معقدة، ولا يُمكن الإلمام بكل أبعادها وتُثبت لنا تجارب الحياة أن لغة الحديث تلعب دورها النفسي والانفعالي منذ السنوات الأولى من اكتسابها، ونلاحظ ذلك من خلال ألعاب الأطفال في حدود ثلاث وأربع سنوات عندما يتحدثون إلى أنفسهم بأصوات عالية، ويعطون الحياة لألعابهم؛ فيجعلون منها الطرف المُنصت لهم، وهي المرحلة الانتقالية التي أطلق عليها (جان بياجي) اسم (فترة ما قبل تكوين المفاهيم)، التي تتفرع منها (المرحلة الحدسية) التي تكون ما بين

4 إلى 7 سنوات، وهي المرحلة التي يصل فيها الطفل إلى اكتشاف أول فائدة عملية للغة، عندما يُدرك أنها وسيلة تساعده على التفاعل مع الآخرين حين يرى ردود أفعال المحيطين به المُستبشرة بلغته الفتية، فيعلم أنها وسيلة تجلب اهتمامهم وتعزز مكانته بينهم، مما يُشكل بوابة خروجه من التمركز حول الذات، والانطلاق في بناء علاقاته الاجتماعية، والعاطفية بمن حوله اعتمادا على فاعلية الذات، فيتحول السلوك اللفظي بذلك من وسيلة تساعد الطفل على اكتساب السلوكيات اللغوية لمحيطه الاجتماعي، واستعمال اللغة في عملية التقمص بشكل خاص، إلى سلوك لغوي يستعمله لإثبات ذاته والتكيف وسط محيطه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وما يجلبه ذلك من توافق وسكينة وطمأنينة واستقرار نفسي، وتكفي الإشارة في هذه البداية إلى أن المشاكل النفسية التي ترافق الأطفال والمراهقين عادة تعاضدها عوامل مرتبطة بالافتقار اللغوي، مما يجعلهم يدخلون في دوامات الانسحاب والانعزال الاجتماعي في مراحل العمر المبكرة (المعتوق، 1996: 60 – 61).

ومما لا شك فيه إن الربط بين العامل النفسي وأثره في ملاءمة مناهج اللغة العربية مهم للغاية؛ حيث إن للغة أهمية بالغة في تلقي الطلبة لعلومهم خاصة في المرحلة الابتدائية؛ إذ إن سلامة اللغة وسهولة نطقها يسرع في حب الطلبة لها وتقبل المناهج التي تتحدث باسمها وتتغلغل في عقول الطلبة وترسخ في أذهانهم.

دراسات السابقة

يعرض البحث الدراسات السابقة من الأحدث إلي الأقدم كما يلي:

دارسة **أبو عنزة (2009)** بعنوان: (دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة».

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية المطالعة والأدب والنصوص للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للصف الثاني عشر الذين يدرسون الكتاب،البالغ عددهم 200 معلم، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطوّر استبانه وزعها على المعلمين والمعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة الإجمالية أن الكتاب في المستوى الجيد، وهي درجة ملائمة لمعايير الجودة،وهناك جوانب ضعف في الكتاب وهي: عدم تنوع الوسائل التعليمية في الكتاب، ولا توجد في الكتاب أهداف في بداية كل وحدة، وقلة تناول الكتاب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ظل التطور التكنولوجي، ولا يركز الكتاب على توظيف التعبير الوظيفي.

دراسة **الشخشير (2005)** بعنوان: (تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس).

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين 2004 – 2005، والتعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لمجالات الكتاب الستة، ومعرفة درجة التقويم الكلية لهذه المجالات، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانه موزعة على الأبعاد، وبلغت عينة الدراسة (88) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من (107) مدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير تقويم مجالات البحث (4.14 %) بنسبة (82.8 %)؛ يعني أن التقدير التقويمي للكتاب مرتفع جداً، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي والخبرة.

دراسة **صادق (2004)** بعنوان: (تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية).

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي الأولى للصفوف (الأول، الثاني، الثالث) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في محافظات الضفة الغربية من العام 2003 – 2004، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستبانه مكونة من (69) فقرة موزعة على الأبعاد حسب صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية في محافظات الضفة الغربية، البالغ عددهم 668 معلماً ومعلمة ومنهم 316 معلماً و 352 معلمة.

وأظهرت النتائج أن أفضل مجالات الكتاب هو مجال الشكل والإخراج الفني، ويليه مجال الأشكال والرسوم، ثم مجال اللغة، ويليه طريقة العرض، ويليه مجال المحتوى، وأظهرت النتائج –أيضاً– أنه لا توجد فروق داله إحصائياً في تقديرات تقويمية للمعلمين والمعلمات لمجالات الشكل والمحتوى واللغة والعرض والأسئلة تعزى لمتغيرات الصف.

دراسة **جرار (2004)** بعنوان: (تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية).

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية المدرسية في مرحلة التعليم الأساسية الأولى (الأول، الثاني، الثالث) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في محافظات الضفة الغربية من العام الدراسي (2003 – 2004)، وبلغت عينة الدراسة (668) معلماً ومعلمة، وتم اختيار (249) مدرسة، وتكونت أداة البحث من استبانه مكونة من (69) فقرة، وستة مجالات (الشكل والإخراج الفني، المحتوى، اللغة، طريقة العرض، الأسئلة، الأشكال والرسوم).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمشرفين هو المجال الأول (الشكل والإخراج الفني)، ويليه مجال (الأشكال والرسوم)، ويليه المجال الثالث (اللغة)، ثم المجال الرابع (طريقة العرض)، ثم الخامس (الأسئلة)، ثم مجال (المحتوى)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائياً في التقديرات المتنوعة للمعلمين والمعلمات على مجالات (الشكل، اللغة، الرسوم)، بينما كانت الفروق داله إحصائياً في مجالات (المحتوى، العرض، الأسئلة)، لصالح الدبلوم المتوسط.

دراسة **الكندري (2002)** بعنوان: (كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت).

هدف البحث إلى التعرف على العلاقات التي تربط بين المحتوى العلمي لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، والقيم الموجهة التي تزخر بها وثائقنا التربوية التي تعد الإطار العام لمفردات النظام

التربوي القائم، وكانت عينة الدراسة مجموعة من كتب اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعددها (10)، ويبلغ مجموع صفحاتها (865)، وتضم مجموعها (16452) كلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن النصوص الواردة في الكتب محل الدراسة تحمل مزيجاً من التنوع فيما بين الحس الوطني والديني، وتزايد عدد الكلمات من الكتاب المقرر على الصف الأول إلى الثالث ثم الرابع، وتعد الكلمات المتضمنة في الكتاب الثاني ضئيلة نسبياً عند مقارنتها بالكتب الأخرى، وهذا الأمر لا يتماشى مع الدراسات السيكولوجية في مجال النمو، وخاصة النمو المعرفي، ووجود نشيد يحتوي على(117) كلمة بنسبة 7 % يحملان في طياتهما قيماً حياتية معينة أهمها، التفاؤل، وسيادة القيم الدينية التي تؤدي إلى الإحساس بالصفاء والصلة القوية بالله سبحانه وتعالى؛ أي سيادة القيم الدينية والروحية، أما الصف الثالث فقد احتوى الكتاب المقرر على كمية أكبر من الكلمات، إذ احتوى على أربع أناشيد تضم في مجموعها (241) كلمة ذات مرجعية دينية مباشرة.

دراسة **الدلو (2001)** بعنوان: (تقويم منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف العاشر محافظات غزة – فلسطين).

هدفت الدراسة إلى تقويم منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف العاشر بمحافظات غزة– فلسطين، وتم إعداد استبانه لاستطلاع أراء معلمي التربية الدينية الإسلامية للصف العاشر في المنهاج المقرر، كما تم إعداد قائمة معايير لتقويم منهاج التربية الإسلامية، وبطاقة ملاحظة لأداء معلمي التربية الدينية. وأظهرت النتائج عدم صياغة الأهداف صياغة سلوكية واضحة، ولم تعن الأهداف بطبيعة المجتمع الفلسطيني، وأظهرت حرص المحتوى على تصحيح وتنمية ميول واتجاهات الطلبة، واهتمام المحتوى بعرض أساسيات العقيدة الإسلامية، ولم يتناول المحتوى موضوعات تؤكد على ضرورة الاهتمام بالنمو الجسمي الصحي للطلبة، وأظهرت النتائج –أيضاً– مراعاة طرق التدريس المستخدمة في المنهاج الفروق الفردية بين الطلبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

قامت دراسة صادق (2004)، ودراسة الشخشير (2005) على التركيز على تقييم الكتب الدراسية، وذلك يتماشى مع ما ركزت عليه دراستنا الحالية؛ ولكن هذه الدراسة أضافت متغيراً جديداً وهو الأثر النفسي على الطلبة.

وركزت باقي الدراسات على تقويم المناهج الدراسية لكتاب اللغة العربية في مستويات متعددة مما يتطابق مع دراستنا الحالية، بالإضافة كما أسلفنا أن هذه الدراسة تناولت الأثر النفسي للطلبة من خلال ملاءمة المناهج للمستوى التعليمي للطلبة.

منهجية الدراسة

- **منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على تقصي الحقائق من أجل وصف حالة الظواهر كما هي موجودة في الواقع.

- **مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الصف السابع الأساسي في محافظة غزة، وبلغ عددهم 123معلم ومعلمة. (وزارة التربية والتعليم، 2016)

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية عددها (60) من معلمي الصف السابع الأساسي في محافظة غزة، موزعين حسب الجدول التالي:

جدول رقم (1)

يوضح خصائص عينة الدراسة

م	البيانات الشخصية		العدد	النسبة
1.	الجنس	ذكر	38	% 63
		أنثى	22	% 37
2.	عدد سنوات الخدمة	من 1-5 سنوات	18	% 30
		من 6-10 سنوات	20	% 33
		أكثر من 10 سنوات	22	% 37
3.	العمر	أقل من 30 سنة	18	% 30
		من 31-40 سنة	16	% 27
		أكثر من 40 سنة	26	% 43
	العدد الكلي		60	% 100

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانه عبارة عن مقياس مقسم إلى خمسة محاور، وتشتمل على (60) فقرة، تبين درجة الموافقة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم تحديد القيم (5، 4، 3، 2، 1) لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

صدق أداة الدراسة:

1. **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على عدد (5) من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للاستبانة، وضوح تعليمات الاستبانة، انتماء الفقرات لأبعاد الاستبانة، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

يوضح معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	الأهداف	0.837	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2.	المحتوى	0.742	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3.	الوسائل التعليمة والأنشطة	0.938	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4.	الأسئلة	0.875	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.5	الأثر السيكولوجي والنفسي للمنهاج على الطلبة	0.729	دالة إحصائيا عند α≤0.01

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة مع الاستبانة ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن المحاور جميعا تتمتع بمعامل صدق عال.

ثبات أداة الدراسة:

1. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha): لقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب قيمة "معاملات ألفا كرونباخ"، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (3):

يبين معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الستبانة وللاستبانة ككل

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
.1	الأهداف	0.852
.2	المحتوى	0.968
.3	الوسائل التعليمة والأنشطة	0.933
.4	الأسئلة	0.843
.5	الأثر السيكولوجي والنفسي للمنهاج على الطلبة	0.855
.6		0.830

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

2. للثبات بطريقة التجزئة النصفية: Split _Half Meth-ods:

لقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (4):

يبين معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

م	المحور	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
.1	الأهداف	0.762	0.865
.2	المحتوى	0.958	0.979
.3	الوسائل التعليمة والأنشطة	0.895	0.945
.4	الأسئلة	0.749	0.856
.5	الأثر السيكولوجي والنفسي للمنهاج على الطلبة	0.766	0.867
.6		0.730	0.844

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل هي معاملات ارتباط عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة،تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، اختبار T-Test، اختبار One-Way ANOVA، اختبار سبيرمان) في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة، وقد تم استخدام درجة ثقة (95 %) في اختبار كل الفروض الإحصائية للدراسة، بما يعني أن احتمال الخطأ يساوي (5 %)، وهي النسبة المناسبة لطبيعة الدراسة.

نتائج الدراسة:

◄ **ينص السؤال الأول على ما يلي: ما مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟**

ولقد تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (5):

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة ككل

م.	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	الأهداف	3.750	0.634	75.000	1	كبيرة
.2	المحتوى	3.600	0.796	72.000	2	كبيرة
.3	الوسائل التعليمة والأنشطة	3.250	0.686	65.000	4	متوسطة
.4	الأسئلة	3.350	0.640	67.000	3	متوسطة
	المجموع	3.500	0.634	70.000		كبيرة

تم حساب مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، بحسب مقياس خماسي التدريج، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (6):

مقياس خماسي التدريج

الدرجة	المتوسط الحسابي		الوزن النسبي	
	من	إلى	من	إلى
قليلة جداً	1.00	1.79	20.00	35.99
قليلة	1.80	2.59	36.00	51.99
متوسطة	2.60	3.39	52.00	67.99
كبيرة	3.40	4.19	68.00	83.99
كبيرة جداً	4.20	5.00	84.00	100.00

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين جاء بوزن نسبي (70.000)، وهو بدرجة (كبيرة).

- الترتيب الأول هو المحور الأول (الأهداف)، جاء بوزن نسبي (75.000)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الثاني هو المحور الثاني (المحتوى)، جاء بوزن نسبي (72.000)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الثالث هو المحور الرابع (الأسئلة)، جاء بوزن نسبي (67.000)، وهو بدرجة (متوسطة).
- الترتيب الرابع هو المحور الثالث (الوسائل التعليمة والأنشطة)، جاء بوزن نسبي (65.000)، وهو بدرجة (متوسطة).

جدول رقم (7):

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور الأول (الأهداف)

م.	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	يراعي المنهاج المقرر الأهداف المرجوة.	3.800	0.708	76.000	1*	كبيرة
2.	توجز مقدمة المنهاج أهداف تدريسه.	3.300	1.046	66.000	5	متوسطة
3.	تعرض مقدمة المنهاج طرق تدريسه.	2.667	1.174	53.333	7*	متوسطة
4.	ترتبط أهداف المنهاج بحاجات الطلبة الحقيقة	3.167	0.785	63.333	6	متوسطة
5.	تتنوع الأهداف في مستوياتها المعرفية (تذكر- فهم- تطبيق- تحليل- تركيب- تقويم).	3.733	0.733	74.667	2	كبيرة
6.	يشتمل المنهاج على المجالات الثلاثة للأهداف (معرفية - وجدانية - نفسحركية).	3.733	0.861	74.667	2	كبيرة
7.	تحقق مادة المنهاج أهداف تدريس اللغة العربية التي نص عليها المنهاج الفلسطيني.	3.700	0.830	74.000	4	كبيرة
	المجموع	3.750	0.634	75.000		كبيرة

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الأول جاء بوزن نسبي (75.000)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأول هي فقرة (يراعي المنهاج المقرر الأهداف المرجوة) جاءت بوزن نسبي (76.000)، وهي بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأخير هي فقرة (تعرض مقدمة المنهاج طرق تدريسه) جاءت بوزن نسبي (53.333)، وهي بدرجة (كبيرة).

جدول رقم (8):

المتوسطات والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي للمحور الثاني (المحتوى)

م.	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	يتناسب محتوى المنهاج مع عدد الحصص المقررة.	3.400	0.995	68.000	11	كبيرة
2.	يسهم المنهاج في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة.	3.767	0.810	75.333	4	كبيرة
3.	يبرز محتوى المنهاج ظاهرة الترادف والاشتقاق في اللغة العربية.	3.600	0.848	72.000	6	كبيرة
4.	يبرز محتوى المنهاج ظاهرة الإعراب في اللغة العربية.	3.600	0.960	72.000	7	كبيرة
5.	يهتم المنهاج بتوضيح المصطلحات والمفاهيم ويحتوى على قائمة بها.	3.000	1.074	60.000	14	متوسطة
6.	يسهم محتوى المنهاج في تغذية الخيال الأدبي (تذوق- نقد) لدى الطلبة.	3.467	0.812	69.333	9	كبيرة
7.	يواكب المنهاج المستجدات الموجودة في الساحة العلمية والفنية والأدبية والتقنية.	3.367	0.802	67.333	12	متوسطة
8.	يراعي المنهاج القيم الدينية في المجتمع الفلسطيني.	3.900	0.915	78.000	1*	كبيرة
9.	يترجم محتوى المنهاج نشاطات تشجع على تنمية التفكير.	3.533	0.724	70.667	8	كبيرة
10.	يراعي المنهاج القيم الثقافية في المجتمع الفلسطيني.	3.667	0.752	73.333	5	كبيرة
11.	يتوافر في محتوى المنهاج الدقة العلمية.	3.833	0.867	76.667	2	كبيرة
12.	تتنوع النصوص الأدبية في محتوى المنهاج (شعر تقليدي وحر- مقال - قصة - خطابة)	3.433	0.851	68.667	10	كبيرة
13.	يتناسب محتوى المنهاج مع التطور المعرفي لدى التلاميذ.	3.367	0.663	67.333	13	متوسطة
14.	يتضمن محتوى المنهاج صوراً لمشاهير في اللغة العربية.	2.400	0.960	48.000	16*	قليلة
15.	تتميز الصور بجلاء الألوان ووضوحها.	2.600	1.123	52.000	15	متوسطة
16.	يتضمن محتوى المنهاج نصوصاً من القرآن الكريم والسنة الشريفة.	3.800	0.988	76.000	3	كبيرة
	المجموع	3.600	0.796	72.000		كبيرة

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الثاني،جاء بوزن نسبي (72.000)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأول هي فقرة (يراعي المنهاج القيم الدينية في المجتمع الفلسطيني) جاءت بوزن نسبي (78.000)، وهي بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأخير هي فقرة (يتضمن محتوى المنهاج صوراً لمشاهير في اللغة العربية) جاءت بوزن نسبي (48.000)، وهي بدرجة (قليلة).

جدول رقم (9):

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور الثالث(الوسائل التعليمة والأنشطة)

م.	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	تتناسب لغة المنهاج مع مستويات الطلبة العقلية.	3.267	0.821	65.333	4	متوسطة
2.	تشمل أسئلة المنهاج مجال بلوم المعرفي والوجداني والمهاري.	3.367	0.712	67.333	3	متوسطة
3.	يوجد ترابط بين الأنشطة ومحتوى المنهاج.	3.467	0.769	69.333	2	كبيرة
4.	يتوفر في المنهاج أسئلة موضوعية ومقالية.	3.667	0.877	73.333	1*	كبيرة
5.	تتنوع الوسائل التعليمية في المنهاج (رسومات– صور– خرائط).	2.733	0.821	54.667	5*	متوسطة
	المجموع	3.250	0.686	65.000		متوسطة

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الثالث،جاء بوزن نسبي (65.000)، وهو بدرجة (متوسطة).
- الترتيب الأول هي فقرة (يتوفر في المنهاج أسئلة موضوعية ومقالية)،جاءت بوزن نسبي (73.333)، وهي بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأخير هي فقرة (تتنوع الوسائل التعليمية في المنهاج (رسومات– صور– خرائط)، جاءت بوزن نسبي (54.667)، وهي بدرجة (متوسطة).

جدول رقم (10):

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور الرابع (الأسئلة)

م.	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	ترتبط الأسئلة مع أهداف المقرر.	3.600	0.616	72.000	1*	كبيرة
2.	تصاغ أسئلة المنهاج بلغة سهلة وصحيحة.	3.567	0.810	71.333	2	كبيرة
3.	تكشف أسئلة المنهاج نواحي الضعف في المقرر.	3.100	0.838	62.000	6	متوسطة
4.	تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للتلاميذ.	3.033	0.920	60.667	9	متوسطة
5.	تساعد الأسئلة الطالب للرجوع إلى مصادر أخرى للمعرفة.	2.900	1.020	58.000	11	متوسطة
6.	يحتوى المنهاج على اختبارات عامة؛ لقياس التحصيل الدراسي.	2.600	1.061	52.000	14*	متوسطة
7.	تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين.	2.767	0.890	55.333	13	متوسطة
8.	تساعد أسئلة المنهاج المعلم على رسم خطط علاجية للطلبة.	2.867	1.241	57.333	12	متوسطة
9.	يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة.	3.467	0.929	69.333	3	كبيرة
10.	تنتهي كل وحدة من وحدات المنهاج بمجموعة من الأسئلة التقويمية.	3.067	1.274	61.333	8	متوسطة
11.	يراعي المنهاج الناحية الاقتصادية من حيث الجهد والوقت.	2.933	0.899	58.667	10	متوسطة
12.	يمتاز التقويم بالاستمرارية.	3.200	0.798	64.000	4	متوسطة
13.	يتصف التقويم بالموضوعية في تقدير الدرجات.	3.167	0.693	63.333	5	متوسطة
14.	يمكن تنفيذ أنشطة المنهاج في ضوء معطيات البيئة التعليمية.	3.100	0.838	62.000	7	متوسطة
	المجموع	3.350	0.640	67.000		متوسطة

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الرابع، جاء بوزن نسبي (67.000)، وهو بدرجة (متوسطة).
- الترتيب الأول هي فقرة (ترتبط الأسئلة مع أهداف المقرر)، جاءت بوزن نسبي (72.000)، وهي بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأخير هي فقرة (يحتوى المنهاج على اختبارات عامة؛ لقياس التحصيل الدراسي)، جاءت بوزن نسبي (52.000)، وهي بدرجة (متوسطة).

◄ **وينص السؤال الثاني على ما يلي: ما الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟**

ولقد تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11):

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور الخامس
(الأثر السيكولوجي والنفسي للمنهاج على الطلبة)

م.	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	إنسانية التقويم باحترام كرامة المتعلم بتجنيبه العقاب البدني.	3.533	0.965	70.667	*1	كبيرة
2.	تنمي أنشطة الكتاب روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة.	3.333	0.951	66.667	2	متوسطة
3.	تراعي الأنشطة ميول الطلبة واحتياجاتهم الأساسية.	2.967	0.802	59.333	11	متوسطة
4.	تناسب أنشطة الكتاب مستوى نضج الطلبة وخبراتهم.	3.100	0.986	62.000	7	متوسطة
5.	تعرض المادة بطريقة تثير التفكير.	2.933	1.006	58.667	16	متوسطة
6.	يتدرج الكتاب في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء (التسلسل المنطقي).	3.200	0.988	64.000	4	متوسطة
7.	يراعي عرض الكتاب الفروق الفردية بين الطلبة.	2.900	0.951	58.000	17	متوسطة
8.	ينوع في أساليب عرض المادة العلمية من خلال الأسلوب القصصي.	3.033	1.025	60.667	9	متوسطة
9.	يترك الأسلوب التمثيلي في الكتاب أثراً نفسياً إيجابياً على الطلبة.	3.000	0.902	60.000	10	متوسطة
10.	يراعى محتوى الكتاب الفروق الفردية النفسية بين الطلبة.	2.867	0.812	57.333	*18	متوسطة
11.	يستخدم الكتاب اللغة العربية أسلوب الحوار والمناقشة وقدح زناد الفكر.	2.967	0.882	59.333	12	متوسطة
12.	يبتعد أسلوب المنهاج عن التكرار والحشو الزائد للمعلومات.	3.200	0.988	64.000	5	متوسطة
13.	يركز محتوى الكتاب على تنمية التذوق الأدبي والتعبير الإبداعي، وبالتالي راحة نفسية لدى الطلبة.	3.300	1.013	66.000	3	متوسطة
14.	يساعد المنهاج على فهم الطلبة لذواتهم وشخوصهم.	3.067	0.899	61.333	8	متوسطة
15.	يدعم الكتاب قدرات وإمكانيات الطلبة العقلية والجسدية.	3.200	0.755	64.000	6	متوسطة
16.	يساعد الكتاب الطلبة للوصول إلى أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية.	2.967	0.991	59.333	13	متوسطة
17.	يساعد الكتاب الطلبة في تحديد أهدافهم في حياتهم.	2.967	0.843	59.333	14	متوسطة
18.	يطور الكتاب القدرات والميول والمواهب للطلبة.	2.967	0.956	59.333	15	متوسطة
	المجموع	3.250	0.821	65.000		متوسطة

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المحور الخامس،جاء بوزن نسبي (65.000)، وهو بدرجة (متوسطة).
- الترتيب الأول هي فقرة (إنسانية التقويم باحترام كرامة المتعلم بتجنيبه العقاب البدني) جاءت بوزن نسبي (70.667)، وهي بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الأخير هي فقرة (يراعى محتوى الكتاب الفروق الفردية النفسية بين الطلبة) جاءت بوزن نسبي (57.333)، وهي بدرجة (متوسطة).

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ولقد تمت الإجابة عن هذا السؤال، واختبار هذه الفرضية عن طريق اختبار (ت) (T-Test)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12):

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة "Sig." ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الجنس

م.	المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1.	الأهداف	ذكر	38	3.789	0.704	0.630	0.531	غير دالة
		أنثى	22	3.682	0.501			
2.	المحتوى	ذكر	38	3.632	0.751	0.401	0.690	غير دالة
		أنثى	22	3.545	0.885			
3.	الوسائل التعليمة والأنشطة	ذكر	38	3.211	0.704	-0.583	0.562	غير دالة
		أنثى	22	3.318	0.664			
4.	الأسئلة	ذكر	38	3.368	0.675	0.291	0.772	غير دالة
		أنثى	22	3.318	0.588			
5.		ذكر	38	3.263	0.812	0.162	0.872	غير دالة
		أنثى	22	3.227	0.855			

* قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0.05) = (2.000)

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0.01) = (2.660)

وقد تبين من النتائج السابقة أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، من 31 – 40 سنة، أكثر من 40 سنة)؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، من 31 – 40 سنة، أكثر من 40 سنة).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (13):

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة "Sig." ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير العمر

م.	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1.	الأهداف	بين المجموعات	0.748	2	0.374	0.927	0.402	غير دالة
		داخل المجموعات	23.002	57	0.404			
		المجموع	23.750	59				
2.	المحتوى	بين المجموعات	2.109	2	1.055	1.703	0.191	غير دالة
		داخل المجموعات	35.291	57	0.619			
		المجموع	37.400	59				
3.	الوسائل التعليمة والأنشطة	بين المجموعات	0.186	2	0.093	0.193	0.825	غير دالة
		داخل المجموعات	27.564	57	0.484			
		المجموع	27.750	59				
4.	الأسئلة	بين المجموعات	0.209	2	0.104	0.248	0.781	غير دالة
		داخل المجموعات	23.941	57	0.420			
		المجموع	24.150	59				

م.	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
		بين المجموعات	1.936	2	0.968			
.5		داخل المجموعات	37.814	57	0.663	1.459	0.241	غير دالة
		المجموع	39.750	59				

* قيمة «ف» الجدولية عند درجة حرية (2, 57) وعند مستوى دلالة (0.05) = (3.150)

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2, 57) وعند مستوى دلالة (0.01) = (4.980)

وقد تبين من النتائج السابقة أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر.

نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (من 1 – 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (من 1 – 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14):

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة (Sig.) ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخدمة

م.	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
		بين المجموعات	0.496	2	0.248			
.1	الأهداف	داخل المجموعات	23.254	57	0.408	0.608	0.548	غير دالة
		المجموع	23.750	59				
		بين المجموعات	1.650	2	0.825			
.2	المحتوى	داخل المجموعات	35.750	57	0.627	1.315	0.276	غير دالة
		المجموع	37.400	59				
		بين المجموعات	1.434	2	0.717			
.3	الوسائل التعليمة والأنشطة	داخل المجموعات	26.316	57	0.462	1.553	0.220	غير دالة
		المجموع	27.750	59				
		بين المجموعات	1.396	2	0.698			
.4	الأسئلة	داخل المجموعات	22.754	57	0.399	1.749	0.183	غير دالة
		المجموع	24.150	59				
		بين المجموعات	3.940	2	1.970			
.5		داخل المجموعات	35.810	57	0.628	3.136	0.051	غير دالة
		المجموع	39.750	59				

* قيمة «ف» الجدولية عند درجة حرية (2, 57) وعند مستوى دلالة (0.05) = (3.150)

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2, 57) وعند مستوى دلالة (0.01) = (4.980)

تبين من النتائج السابقة أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

نتائج السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على ما يلي: هل توجد علاقة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وأثره النفسي عليهم؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وأثره النفسي عليهم، ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار سبيرمان، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (15):

يوضح نتائج اختبار سبيرمان بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وبين أثره النفسي عليهم0

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	الأهداف	0.864	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
.2	المحتوى	0.875	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
.3	الوسائل التعليمة والأنشطة	0.851	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
.4	الأسئلة	0.929	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
.5	المحاور ككل	0.914	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

تبين من النتائج السابقة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وبين أثره النفسي عليهم.

ملخص لأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- إن مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين،جاء بوزن نسبي (70.000)، وهو بدرجة (كبيرة).

- وكان في الترتيب الأول هو المحور الأول (الأهداف)، جاء بوزن نسبي (75.000)، وهو بدرجة (كبيرة).

- أما الترتيب الرابع (الوسائل التعليمية والأنشطة، فجاء بوزن نسبي (65.000) وهو درجة (متوسطة).

- أما الأثر النفسي لمنهاج اللغة العربية على طلبة الصف السابع الأساسي، فجاء بوزن نسبي 65.00 %، وهو درجة (متوسطة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

- أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى ملاءمة منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وبين أثره النفسي عليهم.

التوصيات:

ومن أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

1. مراعاة واضعي المناهج الجانب النفسي للمتعلمين؛ لما له من إثارة الدافعية والإقبال على التعلم.
2. ملاءمة المحتوى لمستويات المتعلمين؛ أي مراعاة الفروق الفردية.
3. احتواء المنهاج على الوسائل والأنشطة التي تسهم في اثارة الدافعية والتنويع في العرض.
4. مراعاة التقويم لكل مجالات الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية).

المصادر والمراجع:

1. أبو صواوين، راشد، محمد (2013). اللغة العربية وتدريسها في المرحلة الأساسية الدنيا وتطبيقاتها الصفية، مكتبة ومطبعة الطالب، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
2. أبو عنزة، يوسف وعوض، عبد الرحمن (2009). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3. أبو الهيجاء، فؤاد (2002). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، ط2، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. إبراهيم، مجدي، عزيز (2000). دراسات في المنهج التربوي المعاصر– رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد في عصر العولمة، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية.
5. جامعة القدس المفتوحة (1995). برنامج التربية، تصميم التدريس.
6. جرار، نعيم ومحمود، صادق (2004). تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس ضمن البرنامج المشترك، جامعة الأقصى، غزة.
7. دروزة، أفنان، نظير (2006). المناهج ومعايير تقييمها، نابلس، فلسطين.
8. الدلو، ماجد ومحمد، عاشور (2001). تقويم منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف العاشر محافظات غزة– فلسطين)، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عين شمس، قسم المناهج وطرق التدريس برنامج الدراسات العليا المشترك مع كلية التربية بغزة.

9. الساموك، سعدون والشمري، محمود وهدى، علي، جواد (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، كلية الشريعة، الجامعة الأردنية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر الأردن، عمان.

10. سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2004): المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن.

11. الشخشير، محمود (2005). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة النجاح الوطنية نابلس، مجلد 20، الإصدار 1.

12. طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، القاهرة، دار الفكر العربي.

13. عاشور، راتب قاسم والحوامده، محمد فؤاد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

14. عميرة، إبراهيم، بسيوني (1991). المنهج وعناصره، ط3، القاهرة، دار المعارف.

15. الكندي، عبد الرحمن (2002). كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت، دراسة تحليلية وصفية، مجلة كلية التربية وعلم النفس جامعة عين شمس، المجلد الثامن، العدد 24.

16. مراد، نعيم ومحمود، صادق (2004). تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس بكلية الغربية، برنامج مشترك جامعة الأقصى.

17. المعتوق، أحمد محمد (1996). الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، الكويت.

18. نشوان، يعقوب، حسين (1991): المنهج التربوي من منظور إسلامي، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19. الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن، علي (2009). تحليل محتوى منهاج اللغة العربية– رؤية نظرية تطبيقية، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

20. وزارة التربية والتعليم (2016) قسم التخطيط في مديرتي شرق وغرب غزة، غزة ن فلسطين.

21. يوسف، جمعة، سيد (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة 14.

22. يونس، فتحي (1995). تعليم اللغة العربية للمبتدئين، دار الترجمة، الطبعة الأولى، جامعة عين شمس، القاهرة.

الخلاف اللفظي في مباحث علوم القرآن الكريم
دراسة تحليلية نقدية*

د. خالد نواف أحمد الشوحة**

*تاريخ التسليم: 2015/10/25م، تاريخ القبول: 2015/12/29م.
** أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

عرضت في هذا البحث مجموعة من مسائل علوم القرآن التي وُصف الخلاف فيها بأنه خلاف لفظي وليس حقيقياً، محققاً في ذلك صحة هذا الوصف، ومبيناً آثاره وثماره.

وتكمن أهمية البحث في اختلاف النتائج والأحكام التي بُنيت على كون الخلاف في هذه المباحث لفظيا أو حقيقياً. كما أنه يُعد دراسة تأصيلية في تحقيق مسائل علوم القرآن.

ويهدف البحث إلى تحقيق القول في المسائل التي وصف الخلاف فيها بأنه لفظي. واتبعت في دراستي المنهج التحليلي الاستقرائي.

وقد تألف البحث من تمهيد وستة مباحث وخاتمة. عرضت في الأول منه للخلاف اللفظي في تنزلات القرآن الكريم، وفي الثاني لترتيب السور، وفي الثالث لجواز التفسير بالرأي ومنعه، وفي الرابع لوجود المعرب في القرآن الكريم، وفي الخامس للنسخ وفي السادس للمجاز. ثم ذيلت البحث بخاتمة سردت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها، ومنها: أن الخلاف في أغلب مسائل علوم القرآن هو خلاف حقيقي، وليس لفظيا. والله أسأل، أن يجعل عملي هذا خالصا لوجه الكريم، والله الهادي إلى سواء السبيل.

الكلمات المفتاحية: الخلاف اللفظي، علوم، القرآن.

The Verbal Debate on Quranic Sciences Issues: Critical Analysis

Abstract:

This study investigates the unreal and verbal debate on Quranic sciences issues and whether that description for debate is correct or incorrect by showing its results and benefits.

The significance of this study is in the differences in the results and rules which are based on the unreal and verbal debate on these issues. Also, it is an originative study which examines the Quran sciences and issues. This study consists of the preface and six chapters. The first chapter deals with the verbal debate on the holy Quran revelations. The second one deals with the order of chapters (Surah). The third one deals with the permissibility and impermissibility of Quran interpretation using diligence. The fourth one deals with the Arabization. The fifth deals with the abrogation of some verses (Ayat). The last one deals with metaphor. The results indicate that the debate on most of the Quranic issues is real but at the same time it is not verbal.

***Keywords**: verbal debate, Quran sciences.*

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فإن الخلاف بين العلماء في مباحث علوم القرآن أمر اقتضته الطبيعة البشرية من جهة، وطبيعة العلم من جهة أخرى، فكلٌ ينظر بما أودعه الله فيه من علم وموهبة، ولكن اختلافهم لم يكن على نسق واحد، ولا على اعتبار فريد، وكان من ضمن هذه الأنواع ما شاهدته كثيراً عند الكاتبين في علوم القرآن من وصفهم للخلاف بأنه لفظي، وليس حقيقياً، ووجدته متكرراً في أكثر من باب ومسألة، مما شدني لأن أجمعها ثم أدرسها في بحث مستقل، أحقق فيه حقيقة هذا الوصف، مبيناً آثاره ونتائجه وأحكامه التي ترتبت على طبيعة الوصف.

أهمية البحث:

1. معالجة قضية شاعت بين الباحثين في علوم القرآن، وهو وصف الخلاف بأنه لفظي لا حقيقي.
2. تحقيق جهود العلماء في محاولاتهم لتقليص الأقوال والتوفيق بينها.
3. بيان أثر وصف الخلاف في هذه المسائل على مباحث علوم القرآن الأخرى.
4. توضيح علاقة هذا الموضوع بالشبهات المثارة حول القرآن الكريم، وخاصة في مباحث ترتيب القرآن والمعرب والمجاز.

أسباب اختيار البحث:

1. انتشار ظاهرة وصف الخلاف في كثير من قضايا العلوم الإسلامية باللفظية أو المعنوية، ومنها مباحث علوم القرآن.
2. تعزيز الدراسات التأصيلية في مباحث علوم القرآن.
3. القصد إلى تحقيق الدراسات البينية بين مباحث علوم القرآن نفسها، ثم الدراسات البينية لعلم الاصول وعلوم القرآن الكريم.

منهج البحث:

اعتمدت في بحثي هذا على المنهج الاستقرائي التحليلي، إذ قمت باستقراء بعض الموضوعات التي وُصف الخلاف فيها بأنه لفظي، ثم تحليل الموضوعات، وتحقيق نوع الخلاف فيها.

التمهيد _ أنواع الخلاف:

الخلاف لغة: مأخوذٌ من خَلَفَ يَخْلُف مخالفةً، ويدور معناها في اللغة على أن يأخذ كل واحد طريقاً غير الذي اتخذه الآخر، قولاً أو فعلاً، فيقال: اختلف الأمران: لم يتفقا. ويقال: كل ما لم يتساو فقد اختلف[1].

وقد قسم العلماء الخلاف تقسيمات كثيرة بناء على اعتبارات مختلفة، ومن تلك التقسيمات:

القسم الأول:

تقسيم الخلاف إلى اختلاف تضاد، واختلاف تنوع. قال ابن تيمية: (الخلاف بين السلف في التفسير قليل، وخلافهم في الأحكام أكثر من خلافهم في التفسير، وغالب ما يصح عنهم من الخلاف يرجع إلى اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد)[2].

وقد عرفوا اختلاف التنوع أنه: (ما كانت المخالفة فيه لا تقتضي المخالفة، ولا تقتضي إبطال أحد القولين للآخر، فيكون كل قول للآخر نوعاً لا ضداً)[3]. أما اختلاف التضاد فهو: (القولان المتنافيان إما في الأصول أو الفروع)[4].

وقد ذكر العلماء – رحمهم الله – أمثلة كثيرة لاختلاف التنوع توضح مفهومه وتبين حقيقته، وهي لصيقة بمفهوم الخلاف اللفظي، وحصره في بيان وجوهه، ومنها:

- **الوجه الأول**: أن يكون كل واحد من القولين أو الفعلين حقاً مشروعاً [5]، كقوله – صلى الله عليه وسلم – في الدعاء الذي علمه لأبي بكر – رضي الله عنه – أن يقوله في الصلاة: (قل: اللهم إني ظلمت نفسي ظلما كثيرا)[6]، وفي رواية أخرى: (كبيرا)[7].

فإن كلمتي: (كبيراً) و(كثيراً) وإن اختلف معناهما؛ إلا أنهما لا يتناقضان ولا يتضادان، ويجوز أن يكون ظلم الإنسان لنفسه كبيرا وكثيرا في آن واحد.

- **الوجه الثاني**: أن يكون كل واحد من القولين في معنى القول الآخر، لكن العبارتين مختلفتان[8]، ومن ذلك دعاء الله – سبحانه وتعالى – بأسمائه المختلفة، ومنه قوله تعالى: (قُلِ ادْعُوا اللَّهَ أَوِ ادْعُوا الرَّحْمَنَ أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى) [الإسراء 110]، فلو دعوت الله باسمه الرحمن أو باسمه العزيز، فلا فرق في ذلك من حيث كون المدعو هو نفسه في كل من الدعاءات المختلفة. مع التنبيه على أن المراد بالتنوع هنا ليس هو دعاء الرحمن أو دعاء العزيز، بل التنوع هو في المصطلح المدعو به، وهو الرحمن أو العزيز، أما اسما الله تعالى: الرحمن والعزيز فلا شك أن معناهما مختلف، إلا أنهما يشتركان في الدلالة على مسمى واحد، هو الله – جل جلاله، وتباركت أسماؤه وصفاته –.

- **الوجه الثالث**: أن يكون كل من المعنيين مختلفا عن المعنى الآخر إلا أنهما لا يتضادان[9]، ومن ذلك تفسير (أمّة) في قوله تعالى: (وادَّكر بعد أمة) [يوسف 45]. فمنهم من فسر أمة هنا بـ (حين)، ومنهم من فسرها بـ (نسيان)، ولا يخفى أن معنى حين يختلف عن معنى النسيان، لكن، يجوز في تفسير الآية أن يكون الرجل قد تذكر ما طلبه منه يوسف – عليه السلام – بعد حين من الزمان، وبعد نسيان.

ومن أمثلة ذلك تفسير (قسورة) بالأسد أو بالصياد، فمعنى الأسد يختلف قطعا عن معنى الصياد، ولكن معنى الآية بقي ذا مدلول واحد هو تشبيه المعرضين عن التذكرة بالحمر الخائفة المرعوبة. قال الزمخشري: (والقسورة: جماعة الرماة الذين يتصيدونها. وقيل: الأسد. يقال: ليوث قساور وهي فعولة من القسر: وهو القهر والغلبة، وفي وزنه (الحيدرة): من أسماء الأسد. وعن ابن عباس: ركز الناس وأصواتهم. وعن عكرمة: ظلمة الليل، شبههم في إعراضهم عن القرآن واستماع الذكر والموعظة وشرادهم عنه، بحمر جدت في نفارها مما أفزعها)[10].

القسم الثاني:

ومنهم من قسم الخلاف باعتبار آثارهيقول السمعاني: (إنَّ الاختلاف بين الأمَّة على ضربين، اختلاف يوجب البراءة ويوقع الفرقة ويرفع الألفة، واختلاف لايوجب البراءة ولايرفع الألفة، فالأول كالاختلاف فى التَّوحيد. قال: من خالف أصله كان كافراً، وعلى المسلمين مفارقته والتبرُّؤ منه؛ وذلك لأن أدلَّة التوحيد كثيرة ظاهرة متواترة قد طبقت العالم، وعمَّ وجودها في كلِّ مصنوع، فلم يعذر أحدٌ بالذهاب عنها، وكذلك الأمر فى النُّبوة؛ لقوَّة براهينها، وكثرة الأدلَّة الباهرة الدالَّة عليها، وكذلك كلُّ ما كان من أصول الدِّين، فالأدلَّة عليها ظاهرة باهرة، والمخالف فيه معاند مكابر، والقول بتضليله واجب، والبراءة منه شرع؛ ولهذا قال ابن عمر حين قيل له: إنَّ قوماً يقولون: لا قدر، فقال: بلِّغوهم أنَّ ابن عمر بريء منهم، وأنَّهم منِّي براء. قال: والضرب الآخر من الاختلاف لا يُزيل الألفة، ولايُوجب الوحشة، ولا يُوجب البراءة، ولايقطع موافقة الإسلام، وهو الاختلاف الواقع فى النَّوازل الَّتي عدمت فيها النُصوص في الفروع، وغمضت فيها الأدلَّة فيُرجع فى معرفة أحكامها إلى الاجتهاد) [11].

وهذا تقسيم باعتبار مادة الخلاف وماهيتها، فهو يفرق بين العقائد وما عداها مما يختلف في الدرجة والمكانة عند المسلمين.

القسم الثالث:

وثمة تقسيم آخر للخلاف باعتبار الحكم عليه، وهو قريب من التقسيم السابق، إلا أن بينهما فرقا دقيقا. يقول السمعاني: (واعلم أن القول المختلف في الحادثة الواحدة على ضربين: ضرب لا يسوغ فيه الاختلاف، وضرب يسوغ فيه الاختلاف. فأما الضرب الذى لا يسوغ فيه الاختلاف كأصول الديانات من التوحيد وصفات الباري – عز اسمه –، وهي تكون على وجه واحد لا يجوز فيها الاختلاف، وكذلك في فروع الديانات التي يعلم وجوبها بدليل مقطوع به مثل: الصلاة والزكاة والصوم والحج، وكذلك المناهي الثابتة بدليل مقطوع به، فلا يجوز اختلاف القول في شيء من ذلك. فأما الذى يسوغ فيه الاختلاف وهي فروع الديانات إذا استخرجت أحكامها بأمارات الاجتهاد ومعاني الاستنباط، فاختلاف العلماء فيه مسوغ، ولكل واحد منهم أن يعمل فيه مما يؤدى إليه اجتهاده) [12].

ويظهر من هذا التقسيم أن الأمثلة التي ساقها تشبه إلى حد كبير الأمثلة التي ساقها في التقسيم السابق، إلا أنه ذكر الأثر المترتب عليه في التقسيم السابق، وذكر هنا جواز ذلك وعدمه. وعليه، نستطيع أن نقول: إن الخلاف في العقائد وأصول الديانة غير جائز من جهة، ويوجب البراءة من قائله من جهة أخرى.

القسم الرابع:

تقسيم الخلاف إلى خلاف يعتد به وخلاف لا يعتد به، يقول الشاطبي في ذلك: (من الخلاف ما لا يعتد به في الخلاف، وهو ضربان: أحدهما: ما كان من الأقوال خطأ مخالفا لمقطوع به في الشريعة، وقد تقدم التنبيه عليه. والثاني: ما كان ظاهره الخلاف وليس في الحقيقة كذلك، وأكثر ما يقع ذلك في تفسير الكتاب والسنة، فتجد المفسرين ينقلون عن السلف في معاني ألفاظ الكتاب أقوالاً مختلفة في الظاهر، فإذا اعتبرتها وجدتها تتلاقى على العبارة كالمعنى الواحد) [13].

ويجدر التنبيه هنا إلى دقة عبارة الشاطبي – رحمه الله –، حيث وصف الضربين اللذين ذكرهما بأنهما لا يعتد بهما، ولكن ينبغي أن نفرق بين الضربين، فالأول لا يعتد به؛ لأنه قول غير صحيح وفاسد، أما الثاني؛ فلأنه خلاف غير حقيقي، ولكنه لم يوصف بصحة أو فساد. وإذا كان الأمر كما وصف الشاطبي – رحمه الله –، فإننا نستطيع أن نصف القولين اللذين اختلفا في الظاهر دون

الحقيقة بعدم الاعتداد على البدل، لأن الصفة (الاعتداد) إن وجدت في أحدهما، انتفت عن الآخر باعتبار انشغال الآخر واتصافه بها.

هذه تقسيمات أربعة للخلاف، وخامسها: تقسيمه إلى لفظي ومعنوي، ولربما وجدت تقسيمات أخرى لكن هذه أشهرها. فما الخلاف اللفظي؟ وما نوع العلاقة بينه وبين هذه الأنواع؟

القسم الخامس:

تقسيم الخلاف باعتبار اللفظ والمعنى.

قدمت في بداية التمهيد تعريفا للخلاف في اللغة، وأذكر هنا مفهوم جزء المركب الثاني، وهو (اللفظي)، فأقول:

اللفظي لغة: مأخوذ من لفظ يلفظ، وهو الإلقاء والقذف، يقال: لفظت الأرض الميت، أي: قذفته. وقولهم: لَفَظَ بقول حسن، أي: تكلم به؛ ولهذا سمي الكلام لفظا، لأنه ملفوظ، أي يلقيه صاحبه خارج آلة اللفظ [14].

وعليه يكون الخلاف اللفظي هنا هو الخلاف المنسوب للفظ. أي: أن محله اللفظ فقط، وهم يعنون به قسيم المعنى؛ فالاختلاف له محلان اثنان: إما اللفظ وإما المعنى. وبناء عليه تكون القسمة بالنسبة للخلاف اللفظي ثنائية: خلاف اللفظ مع اللفظ، أي: دون المعنى. أو خلاف اللفظ والمعنى معا. والذي يهمنا هنا هو النوع الأول من الخلاف اللفظي، وهو ما كان الخلاف في لفظه دون معناه.

أما قسيمه الآخر فهو الخلاف المعنوي، وقد عرفوه بـ: الخلاف الحقيقي الذي تترتب عليه آثار حقيقية في النتائج والأحكام. وبهذا يكون الخلاف الحقيقي قد تعدى اللفظ إلى الحقيقة [15].

والناظر في هذه التقسيمات الكثيرة للخلاف وأنواعه، يجد تداخلا كبيرا في مضمونها، وأقتصر هنا على بيان العلاقة بين مصطلح (الخلاف اللفظي) وأنواع الخلاف الأخرى، فأقول: إن اختلاف التنوع لا يتعدى بمعناه العام مفهوم الخلاف اللفظي؛ وذلك أن كلا منهما لا تترتب عليه آثار حقيقية في النتائج والأحكام ولا في الثمرات.

كما أننا نستطيع أن ندخل الخلاف اللفظي تحت الاختلاف الذي لا يزيل الألفة، ولا يوجب الوحشة، ولا يوجب البراءة، لأنه خلاف لا تناقض فيه بين القولين، على اعتبار أن القولين يصدران من مشرب واحد.

وأنبه هنا أن هذا ليس مؤشرا على صحة الأقوال في الخلاف اللفظي، سواء أطلقنا عليه اختلافا أو جعلناه في حد الاختلاف الذي لا يوجب الاختلاف والفرقة؛ لأنه من الجائز أن تختلف عبارات المختلفين في جانب واحد هو الجانب المغلوط.

وهذا يدخلنا إلى التقسيم الثالث وهو الجواز وعدمه، وما ذكره السمعاني دائرته أوسع من كون الخلاف لفظيا أو حقيقيا، حيث منع – رحمه الله – الخلاف في أصول الديانات والعقائد ونحو ذلك.

والذي يظهر أنه يريد من ذلك أن هذه الأمور استقرت معانيها واتضحت، فلا مجال للخوض فيها. ولست إخاله يقصد من ذلك منع وجود الخلاف اللفظي في بعض قضاياها الجزئية التي لا تتعارض مع العقيدة أو أصول الديانة، وهاهم علماؤنا اختلفوا في بعض القضايا العقدية، كخلاف الصحابة ومن بعدهم في رؤية الله تعالى، وفي أول ما خلق الله تعالى، ونحو ذلك.

وأما بالنسبة للتقسيم الرابع، فأقول: إن الخلاف اللفظي منه ما يعتد به، ومنه ما لا يعتد به، وهذا كله راجع إلى قوة كل قول على حدة، ولا يلزم من اختلاف العلماء في مسألة، أن تكون أقوالهم كلها مقبولة، حتى لو كانت من قبيل اختلاف التنوع أو من قبيل الاختلاف اللفظي.

المبحث الأول: الخلاف اللفظي في تنزلات القرآن الكريم

اشتهر في كتب علوم القرآن الخلاف الواقع في كيفية نزول القرآن الكريم، أو تنزلات القرآن الكريم – بعبارة أخرى –. وقبل أن أبين الموطن الذي قيل: إن فيه خلافا لفظيا، أذكرُ الأقوال الأربعة في المسألة، وهي على النحو الآتي:

القول الأول: إن القرآن الكريم نزل جملة واحدة إلى السماء الدنيا، ثم نزل مفرقا في ثلاث وعشرين سنة حسب الوقائع والأحداث. وقد استدلوا على ذلك بما يأتي:

1. قوله تعالى: ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْءَانُ﴾ [البقرة: 185].
2. قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ فِي لَيْلَةٍ مُّبَارَكَةٍ﴾ [الدخان: 3].
3. قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ [القدر: 1]
4. الروايات التي وردت عن ابن عباس رضي الله عنهما، ومنها:

– عن ابن عباس قال: (أُنزل القرآن جملة واحدة إلى السماء الدنيا ليلة القدر. ثم أُنزل بعد ذلك في عشرين سنة، ثم قرأ: ﴿وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾،﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا﴾)[16].

– عن ابن عباس –رضي الله عنهما– قال: (فُصِلَ القرآن من الذكر فوُضِعَ في بيت العزة من السماء الدنيا، فجعل جبريل ينزل به على النبي، صلى الله عليه وسلم)[17].

– عن ابن عباس –رضي الله عنهما– قال: (أُنزل القرآن جملة واحدة إلى سماء الدنيا، وكان بمواقع النجوم، وكان الله يُنزله على رسوله – صلى الله عليه وسلم– بعضه في إثر بعض)[18].

وهذا القول هو قول ابن عباس وعكرمة وسعيد بن جبير[19]. وممن رجحه من المتأخرين الزرقاني[20].

القول الثاني: إن القرآن الكريم نزل مفرقا إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في ثلاث وعشرين سنة، حسب الوقائع والأحداث، واستدل أصحاب هذا القول بما يأتي:

1. قوله تعالى: ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا﴾ [الإسراء 106].
2. قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا، وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ [الفرقان 32].
3. قوله تعالى في غزوة بدر: ﴿وَمَا أَنزَلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا يَوْمَ

﴿الْفُرْقَانِ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [الأنفال 41].

وهذا القول هو قول الشعبي[21] وممن رجحه من المتأخرين محمد رشيد رضا موافقا شيخه محمد عبده[22]، والدكتور صبحي الصالح [23].

القول الثالث: إن القرآن الكريم نزل في ثلاث وعشرين ليلة قدر، ينزل الله فيها ما يقدر إنزاله في السنة كلها جملة، ثم ينزل هذا القدر منها مفرقا حسب الوقائع والأحداث.

وهذا هو قول مقاتل والحليمي والماوردي[24]، وذكره الرازي ولم يجزم بصحته أو بطلانه [25]. ولم يذكر الباحثون في علوم القرآن لهذا القول أدلة يستند إليها.

القول الرابع: إن القرآن الكريم نزل إلى اللوح المحفوظ جملة بدليل قوله تعالى: ﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيد فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ﴾، ثم نزل منه إلى بيت العزة في السماء الدنيا جملةً، بدليلِ الآيات التي استدل بها أصحاب القول الأول، ثم نزل مفرقا إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بدليل الآيات التي استدل بها أصحاب القول الثاني.

هذه هي الأقوال الأربعة في كيفية نزول القرآن الكريم، أو في تنزلات القرآن الكريم – بعبارة أخرى –، وقد حاول بعض العلماء أن يوفقوا بين هذه الأقوال على اعتبار أن الخلاف فيها خلاف لفظي وليس حقيقيا، وقد كان الأمر على النحو الآتي:

أولا ـ التوفيق بين القولين الأول والثاني:

يقول د. مناع القطان: (أما المذهب الثاني الذي رُوِيَ عن الشعبي فأدلته – مع صحتها والتسليم بها– لا تتعارض مع المذهب الأول الذي رُوِيَ عن ابن عباس. فيكون نزول القرآن جملة وابتداء نزوله مفرقًا في ليلة القدر من شهر رمضان، وهي الليلة المباركة[26]. ولعله رجع في ذلك إلى ما ألمح إليه ابن تيمية وابن حجر.

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: (وهذا لا ينافي ما جاء عن ابن عباس وغيره من السلف في تفسير قوله: ﴿إنا أنزلناه في ليلة القدر﴾ أنه أنزله إلى بيت العزة في السماء الدنيا، ثم أنزله بعد ذلك منجما مفرقا بحسب الحوادث) [27].

وقال ابن حجر في الفتح: (ويحتمل أن يكون جملة القرآن، وعلى هذا يكون القرآن نزل جملة واحدة باعتبار، ونزل منجما باعتبار آخر) [28]. وقال مبينا رأيه في المسألة: (وما تقدم من أنه نزل جملة واحدة من اللوح المحفوظ إلى السماء الدنيا، ثم أنزل بعد ذلك مفرقا هو الصحيح المعتمد) [29].

الذي يظهر أن الخلاف ليس لفظيا، وأن التعارض موجود بين القولين في جهة من جهاته، ولكنه متفق معه في جهة أخرى، فأما الاتفاق في أن أصحاب القول الأول يثبتون نزول القرآن مفرقا على رسول الله – صلى الله عليه وسلم – حسب الوقائع والأحداث. وأما الاختلاف فذلك من وجهين:

الأول: أن أصحاب القول الثاني ينفون نزول القرآن الكريم جملة واحدة إلى بيت العزة، على حين إثبات ذلك من أصحاب القول الأول.

الثاني: اختلاف تفسير الآيات الواردة في الموضوع بما لا يكون تصنيف الخلاف فيه على أنه لفظي، فالأولون فسروا قوله تعالى: ﴿إنا أنزلناه في ليلة القدر﴾ وقوله تعالى: ﴿إنا أنزلناه في ليلة مباركة﴾ على أنه نزول القرآن جملة واحدة إلى بيت العزة.

وكان مما روي عن ابن عباس أنه قال: أنزل الله القرآن إلى السماء الدنيا في ليلة القدر، وكان الله إذا أراد أن يوحي منه شيئاً أوحاه، فهو قوله: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ [القدر 1]. وكان بين أوله وآخره عشرون سنة)[30].

وروى الطبري عن عكرمة أنه قال: (إن القرآن نزل جميعاً، فوضع بمواقع النجوم، فجعل جبريل يأتي بالسورة، وإنَّما نزل جميعاً في ليلة القدر)[31]. كما رويَ عن سعيد بن جبير أنه قال: (نزل القرآن جملة واحدة في ليلة القدر في شهر رمضان، فجعل في سماء الدنيا)[32].

لكن أصحاب القول الثاني يرون أن ذلك هو ابتداء نزول القرآن الكريم على رسول الله صلى الله عليه وسلم – في بداية الوحي والبعثة.

فقد روى ابن جرير عن الشعبي أنه قال في قول الله: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ قال: نزل أول القرآن في ليلة القدر[33].

قال محمد عبده: (إن ما جاء من الآثار الدالة على نزوله جملة واحدة إلى بيت العزة في السماء الدنيا، ممَّا لا يصح الاعتماد عليه؛ لعدم تواتر خبره عن النبي صلى الله عليه وسلم، وأنه لا يجوز الأخذ بالظن في عقيدة مثل هذه، وإلاَّ كان اتباعاً للظن)[34].

وقال الدكتور صبحي الصالح في معرض سياق رده على القول بتنزلات ثلاثة للقرآن: (ولسنا نميل إلى الرأي القائل: إنّ للقرآن تنزلات ثلاثة: الأول إلى اللوح المحفوظ، والثاني إلى بيت العزة، والثالث تفريقه منجماً بحسب الحوادث، وإن كانت أسانيد هذا الرأي كلها صحيحة؛ لأن هذه التنزلات المذكورة من عالم الغيب الذي لا يؤخذ فيه إلاَّ بما تواتر يقيناً في الكتاب والسنة، فصحة الأسانيد في هذا القول لا تكفي وحدها لوجوب اعتقاده، فكيف وقد نطق القرآن بخلافه)[35].

والشاهد من كلامه هنا أنه يرفض ما لم يرد فيه دليل من رسول الله صلى الله عليه وسلم، ومنه تنزل القرآن إلى بيت العزة.

إن بعض العلماء قد ذهب إلى أبعد مما ذكرت من نقول وأقوال، وجعل القول بنزول القرآن الكريم جملة واحدة إلى سماء الدنيا من دسائس الاعتزال لإنكار صفة الكلام عن الله تعالى[36].

كما ذهب الشيخ ابن عثيمين إلى أن هذا القول مخالف لسياقات القرآن الكريم، فعند تفسيره لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَآءُ﴾ [آل عمران: 181] قال: (لقد سمع، واللام مؤكدة، وقد مؤكدة، والقسم المحذوف مؤكد أنه سمع قول الذين قالوا: إن الله فقير ونحن أغنياء، فتكون هذه الآية نزلت بعد قولهم، وأمثال ذلك من السياقات الدالة على أن الله تعالى تكلم بالقرآن حين إنزاله على محمد صلى الله عليه وسلم)[37].

وقال أيضا: (وهذا يحتاج إلى أحاديث صحيحة لانشك فيها حتى نضطر إلى تأويل الآيات التي تدل على أن القرآن نزل بعد حدوث الحوادث التي يتكلم الله عنها)[38].

ومما تقدم يتبين أن أصحاب الثاني ردوا نزول القرآن جملة

واحدة لما يأتي:

- **أولا** – عدم تواتر الروايات الواردة في ذلك.
- **ثانيا** – اعتبارها دسيسة من دسائس الاعتزال، وذريعة لنفي صفة من صفات الله تعالى هي الكلام.
- **ثالثا** – مخالفة القول لسياقات القرآن الكريم الدالة على أن الله تعالى تكلم بالقرآن بعد سماعه للكلام.
- **رابعا** – عدم وجود أحاديث صحيحة صريحة لا نضطر معها إلى تأويل آيات القرآن الكريم.

وبناء على ما تقدم يظهر لنا أن الخلاف بين القولين الأول والثاني ليس لفظيا بدليل الاختلاف في موضع النزاع نفسه. وبدليل ما ترتب عليه من آثار حقيقية.

ثانيا – التوفيق بين القولين الأول والرابع:

ومما ورد في التوفيق بين الأقوال ما وجدناه توفيقا بين القول بتنزلين اثنين للقرآن: جملة إلى السماء الدنيا، ومفرقا إلى الرسول – صلى الله عليه وسلم –، والقول بتنزلات ثلاثة: اثنان منها ما تقدم، وثالثهما نزوله من اللوح المحفوظ.

وقد تحمس الدكتور القطان كثيراً للجمع بين الأقوال فقال: (وهذا لا يتعارض مع ما سبق أن رجحناه، فالقرآن الكريم مثبت في اللَّوح المحفوظ شأن سائر المغيبات المثبتة فيه، والقرآن الكريم نزل جملة من اللَّوح المحفوظ إلى بيت العزة من السماء الدنيا – كما رُوِيَ عن ابن عباس– في ليلة القدر، والقرآن الكريم بدأ نزوله مُنَجَّمًا – كما يرى الشعبي – على رسول الله – صلى الله عليه وسلم– في الليلة المباركة ليلة القدر من شهر رمضان، إذ لا مانع يمنع من نزوله جملة، ومن ابتداء نزوله على رسول الله – صلى الله عليه وسلم – مفرَّقًا في ليلة واحدة، وبهذا ينتفي التعارض بين الأقوال كلها إذا استثنينا المذهب الاجتهادي الثالث الذي لا دليل له)[39].

وبهذا تكون محاولة الدكتور القطان قد استهدفت الجمع بين الأقوال الثلاثة: الأول والثاني والثالث.

أما أن يكون الخلاف بين القولين الأول والثاني لفظيا فقد قدمت الكلام عليه، وبينت أنه خلاف حقيقي، وأما الخلاف بين القول الرابع والأول أو الرابع والثاني، فالذي يظهر أنه أيضا ليس لفظياً، وأن الجمع بينهما فيه نظر كبير.

توضيح ذلك: أننا لا بد أن نفرق بين وجود القرآن الكريم في اللوح المحفوظ من جهة، وتنزل القرآن من اللوح المحفوظ إلى السماء الدنيا من جهة أخرى. فإننا لا ننكر وجود القرآن الكريم في اللوح بناء على تفسير بعض العلماء لقوله تعالى: ﴿**إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ، فِي كِتَابٍ مَكْنُونٍ**﴾ [الواقعة 77، 78].

قال ابن جرير: (وقوله: ﴿**إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ**﴾[الواقعة 77] يقول تعالى ذكره: فلا أقسم بمواقع النجوم أن هذا القرآن لقرآن كريم، والهاء في قوله: (إنه) من ذكر القرآن. وقوله: ﴿**فِي كِتَابٍ مَكْنُونٍ**﴾ [الواقعة 78] يقول تعالى ذكره: هو في كتاب مصون عند الله لا يمسه شيء من أذى من غبار ولا غيره)[40].

وقال الآلوسي: (وقوله تعالى: في كتاب مكنون وصف آخر للقرآن، أي: كائن في كتاب مصون عن غير المقربين من الملائكة عليهم السلام لا يطلع عليه من سواهم، فالمراد به اللوح المحفوظ كما روي عن الربيع بن أنس وغيره)[41].

وبناء على الأحاديث التي وردت في أن الله تعالى كتب في اللوح المحفوظ كل ما هو كائن إلى يوم القيامة.

وأما أن يكون إنزال جبريل عليه السلام للقرآن بالطريقة المخصوصة المذكورة عند أصحاب القول الرابع، فإن هذا يحتاج إلى دليل خاص صريح في هذا العمل؛ لأنه عمل غيبي لا يثبت إلا بدليل صحيح، ولم يذكر أصحاب القول الرابع شيئا من الأدلة على خصوص هذا الفعل، إلا الأدلة التي تدل على أن القرآن الكريم مكتوب في اللوح المحفوظ، وهذا ما لا يختلف به القرآن عن غيره من سائر ما سيكون ويقع.

قال ابن تيمية: (ولا ينافي أنه مكتوب في اللوح المحفوظ قبل نزوله كما قال تعالى: ﴿**بل هو قرآن مجيد۞في لوح محفوظ**﴾ وقال تعالى: ﴿**إنه لقرآن كريم، في كتاب مكنون، لا يمسه إلا المطهرون**﴾ [الواقعة 78 – 79]. وقال تعالى: ﴿**كلا إنها تذكرة، فمن شاء ذكره، في صحف مكرمة، مرفوعة مطهرة، بأيدي سفرة، كرام بررة**﴾ [عبس 11 – 16]. وقال تعالى: ﴿**وإنه في أم الكتاب لدينا لعلي حكيم**﴾[الزخرف 4]. فإن كونه مكتوبا في اللوح المحفوظ. وفي صحف مطهرة بأيدي الملائكة لا ينافي أن يكون جبريل نزل به من الله سواء كتبه الله قبل أن يرسل به جبريل أو بعد ذلك وإذا كان قد أنزله مكتوبا إلى بيت العزة جملة واحدة في ليلة القدر فقد كتبه كله قبل أن ينزله. والله تعالى يعلم ما كان، وما يكون، وما لا يكون أن لو كان كيف كان يكون، وهو سبحانه قد قدر مقادير الخلائق وكتب أعمال العباد قبل أن يعملوها، كما ثبت ذلك في صريح الكتاب والسنة وآثار السلف. ثم إنه يأمر الملائكة بكتابتها بعد ما يعملونها؛ فيقابل به الكتابة المتقدمة على الوجود والكتابة المتأخرة عنه، فلا يكون بينهما تفاوت. هكذا قال ابن عباس وغيره من السلف، – وهو حق –. فإذا كان ما يخلقه بائنا منه قد كتبه قبل أن يخلقه فكيف يستبعد أن يكتب كلامه الذي يرسل به ملائكته قبل أن يرسلهم به)[42].

ويقول الشيخ عطية محمد سالم في تتمته لأضواء البيان،: (والواقع أنه لا تعارض كما تقدم بين كونه في اللوح المحفوظ ونزوله إلى السماء جملة، ونزوله على الرسول – صلى الله عليه وسلم – منجماً؛ لأن كونه في اللوح المحفوظ، فإن اللوح المحفوظ فيه كل ما هو كائن، وما سيكون إلى يوم القيامة، ومن جملة ذلك القرآن الذي سينزله الله على محمد صلى الله عليه وسلم.

ونزوله جملة إلى سماء الدنيا، فهو بمنزلة نقل جزء ممَّا في اللوح وهو جملة القرآن، فأصبح القرآن موجوداً في كل من اللوح المحفوظ كغيره ممَّا هو فيه، وموجوداً في سماء الدنيا، ثُمَّ ينزل على الرسول صلى الله عليه وسلم منجماً، ومعلومٌ أنه الآن هو أيضاً موجود في اللوح المحفوظ، لم يخل منه اللوح، وقد بينت السنة تفصيل تنزيله مفرقاً على رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في حديث أبي هريرة وغيره أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: (إذا قضى الله الأمر في السماء ضربت الملائكة بأجنحتها خضعاناً لقوله، كأنه سلسلة على صفوان ينفذهم ذلك، حتى إذا فزع عن قلوبهم، قالوا: ماذا قال ربكم؟ قالوا: الحق وهو العلي الكبير)[34] الحديث في صحيح البخاري.

وقال – عليه الصلاة والسلام –: (إذا تكلم الله بالوحي سمع أهل السماوات صلصلة كجر السلسلة على الصفا)[44]. وعلى هذا يكون القرآن موجوداً في اللوح المحفوظ حينما جرى القلم بما هو كائن وما سيكون، ثُمَّ جرى نقله إلى سماء الدنيا جملة في ليلة القدر، ثُمَّ نزل منجماً في عشرين سنة، وكلما أراد الله إنزال شيء منه تكلم سبحانه بما أراد أن ينزله، فيسمعه جبريل – عليه السلام – عن الله تعالى، ولا منافاة بين تلك الحالات الثلاث، والله تعالى أعلم)[45].

مما تقدم يظهر أن الخلاف بين القولين الرابع والأول ليس لفظيا، بل هو خلاف حقيقي، يتعلق بإثبات خبر عن الله تعالى، فالقول الرابع يثبت أخذ جبريل – عليه السلام – القرآن من اللوح المحفوظ، والقول الأول يدور حول أخذ جبريل القرآن من الله تعالى مباشرة، وفي هذا إثبات خبر لا يثبته القول الآخر. والذي يظهر لي أن أولى الأقوال بالصواب هو القول الثاني أن القرآن الكريم نزل مفرقا؛ وأن القول بنزوله جملة واحدة إلى السماء الدنيا أمر غيبي يحتاج إلى دليل من الكتاب أو السنة الصحيحة فقط.

المبحث الثاني: الخلاف اللفظي في ترتيب السور

جاءت أقوال العلماء في ترتيب السور في القرآن الكريم، (هل هو توقيفي، أو هو باجتهاد الصحابة – رضي الله عنهم –)، على ثلاثة، ظاهرها التعارض والتخالف، إلا أن الزركشي قرر أن الخلاف فيها إنما هو خلاف لفظي، ولعلي أسرد الأقوال الثلاثة باختصار، ثم أعرج على ما ذكره الزركشي في (برهانه)، ونقله عنه السيوطي في (إتقانه).

● **القول الأول**: يرى أصحاب هذا القول أن ترتيب السور إنما هو بتوقيف من الله، واستدلوا على ذلك بأدلة كثيرة منها:

– **أولا**: إجماع الصحابة، قال الزرقاني: (... أنَّ الصحابة – رضي الله عنهم– أجمعوا على المصحف الذي كتب في عهد عثمان – رضي الله عنه – ولم يخالف منهم أحد، وإجماعهم لا يتم إلا إذا كان الترتيب الذي أجمعوا عليه عن توقيف؛ لأنه لو كان عن اجتهاد لتمسك أصحاب المصاحف الأخرى المخالفة للترتيب بمصاحفهم)[46].

– **ثانيا**: حديث أبي أمامة الباهلي –رضي الله عنه– قال: سمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يقول: (اقرءوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه، اقرءوا الزهراوين؛ البقرة وسورة آل عمران، فإنهما تأتيان يوم القيامة كأنهما غمامتان، أو كأنهما فرقان من طير صواف تحاجان عن أصحابهما)[47].

– **ثالثا**: عن عبدالله بن شقيق قال: (قلت لعائشة – رضي الله عنها–: هل كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يجمع بين السور في ركعة؟ قالت: المفصَّل)[48].

– **رابعا**: عن عائشة رضي الله عنها: (أن النبي –صلى الله عليه وسلم– كان إذا أوى إلى فراشه كل ليلة جمع كفيه ثم نفث فيهما فقرأ فيهما قل هو الله أحد، و قل أعوذ برب الفلق، و قل أعوذ برب الناس، ثم يمسح بهما ما استطاع من جسده)[49].

– **خامسا**: قال ابن مسعود رضي الله عنه؛ في بني إسرائيل والكهف ومريم وطه والأنبياء: (إنَّهن من العتاق الأول ، وهنَّ من تلادي)[50].

● **القول الثاني**: يرى أصحابه أن ترتيب السور إنما هو باجتهاد من رسول الله – صلى الله عليه وسلم.

قال أبو جعفر الغرناطي في البرهان: (فذهب مالك، والقاضي أبو بكر بن الطيب – فيما اعتمده واستقر عليه مذهبه من قوليه – والجمهور من العلماء، إلى أن ترتيب السور إنما وقع باجتهاد الصحابة، وأن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فوض ذلك إلى أمته بعده)[51].

واستدلوا على ذلك بما يأتي:

– **أولا**: اختلاف قراءة الرسول صلى الله عليه وسلم في الصلاة عن الترتيب الموجود في المصاحف الموجودة الآن، ومن ذلك ما رواه حذيفة – رضي الله عنه – قال: (صليت مع النبي – صلى الله عليه وسلم – ذات ليلة فافتتح البقرة، فقلت: يركع عند المائة، ثم مضى، فقلت: يصلي بها في ركعة ، فمضى، فقلت: يركع بها ، ثم افتتح النساء فقرأها ، ثم افتتح آل عمران فقرأها. ..) الحديث[52].

– **ثانيا**: اختلاف مصاحف الصحابة، فهذا مصحف ابن مسعود رضي الله عنه بدأ بالبقرة ثم النساء ثم آل عمران على اختلاف شديد مع غيره، وكذا مصحف أُبَيّ رضي الله عنه وغيرهم، وأما علي فقد رتب مصحفه على النزول[53]، فلو كان الترتيب توقيفيا ما أساغوا لأنفسهم أن يخالفوا ما كان بوحي من الله تعالى.

– **ثالثا**: حديث عثمان المشهور، وفيه: (وكانت سورة الأنفال من أوائل ما نزل بالمدينة، وكانت سورة براءة من أواخر ما أنزل من القرآن، قال: فكانت قصتها شبيهة بقصتها فظننا أنها منها، وقبض رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ولم يبين لنا أنها منها؛ فمن أجل ذلك قرنت بينهما، ولم أكتب بينهما سطر (بسم الله الرحمن الرحيم)، ووضعتها في السبع الطوال)[54].

● **القول الثالث**: يرى أصحابه أن ترتيب بعض السور توقيفي وبعضها الآخر باجتهاد من صحابة الرسول – صلى الله عليه وسلم –.

وقريب من هذا القول ما ذكره الزركشي في برهانه: (والقول الثالث مال إليه القاضي أبو محمد بن عطية أن كثيرا من السور كان قد علم ترتيبها في حياته صلى الله عليه وسلم كالسبع الطوال والحواميم والمفصل وأشاروا إلى أن ما سوى ذلك يمكن أن يكون فوض الأمر فيه إلى الأمة بعده)[55].

قلت: وقد صاغ الزركشي هذا القول بعبارته السابقة صياغة تتوافق مع ما رآه من أن الخلاف في المسألة خلاف لفظي لا أكثر. وهو ما أشار إليه بقوله: (والخلاف يرجع إلى اللفظ لأن القائل بالثاني يقول: إنه رمز إليهم بذلك لعلمهم بأسباب نزوله ومواقع كلماته، ولهذا قال الإمام مالك: إنما ألفوا القرآن على ما كانوا يسمعونه من النبي – صلى الله عليه وسلم –، مع قوله بأن ترتيب السور اجتهاد منهم، فآل الخلاف إلى أنه هل ذلك بتوقيف قولي أم بمجرد استناد فعلي وبحيث بقي لهم فيه مجال للنظر)[56].

إن كلام الزركشي فيه دمج بين القولين الأول والثاني، ويفهم من كلامه أن قوما قالوا بأن ترتيب جميع السور توقيفي، وأن قوما آخرين قالوا هو بفعل بعض الصحابة مستندين في ذلك إلى ما رمز به إليهم رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، ويقال مثل هذا في الجزء الذي رأى أصحاب القول الثالث بأنه اجتهاد من الصحابة

مبني على إشارة من رسول الله – صلى الله عليه وسلم، وبناء على هذا لا يكون ثمة اختلاف حقيقي بين الأقوال الثلاثة.

ولكن الذي يظهر أن القائلين باجتهادية ترتيب السور لم يريدوا ما قاله الزركشي، بل إنهم نصوا على أن الترتيب كان اجتهاديا بمعنى الاجتهاد المقابل للتوقيف، ولا أدل على ذلك من التنظير الذي ذكروه في معرض استدلالهم على قولهم، وما يلزم ذلك من لوازم مبنية عليه مما أجازه الصحابة لأنفسهم من الاختلاف في ترتيب مصاحفهم، ومما رووه من أحاديث في جواز قراءة المتأخر قبل المتقدم في الترتيب.

ولست بصدد ترجيح قول على آخر في هذا البحث، إلا أن قول الزركشي – رحمه الله – يحتاج إلى دليل يثبت أن ترتيب الصحابة لسور القرآن الكريم كان بإشارة من رسول الله – صلى الله عليه وسلم – حتى نثبت أن الخلاف لم يكن حقيقيا وإنما هو خلاف لفظي.

ومن المعلوم لدى أهل البحث أن الدليل الجزئي لا يكفي لإثبات الكلية العامة، فلا يثبت القول هنا إلا بالاستدلال على كل جزئية من جزئيات الدعوى ومفرداتها حتى نسلم للزركشي بأن ما تبقى من سور إنما رتب بإشارة من رسول الله – صلى الله عليه وسلم –.

وعليه فإن ثمة محلا للنزاع لم يتفق عليه القائلون باجتهادية الترتيب أو بتوقيفته، وهو تلك السور التي لم يثبت فيها نص صحيح صريح في مكانها وترتيبها.

وبناء على ما تقدم فإني أرجح أن الخلاف في ترتيب السور خلاف حقيقي وليس خلافا لفظيا.

المبحث الثالث: الخلاف اللفظي في جواز التفسير بالرأي ومنعه

المطلب الأول ـ مفهوم التفسير بالرأي:

أكثر الباحثون من تحقيق القول في معنى التفسير بالرأي وتحليله، وأكتفي هنا بإيراد قولين لعالمين جليلين من علماء العصر الحديث، هما الدكتور محمد حسين الذهبي والدكتور إبراهيم خليفة.

أما الدكتور الذهبي فيقول: (فالتفسير بالرأي عبارة عن تفسير القرآن بالاجتهاد بعد معرفة المفسر لكلام العرب ومناحيهم في القول ومعرفته للألفاظ العربية ووجوه دلالتها واستعانته في ذلك بالشعر الجاهلي ووقوفه على أسباب النزول ومعرفته بالناسخ والمنسوخ من آيات القرآن وغير ذلك من الأدوات التي يحتاج إليها المفسر)[57].

أما الدكتور إبراهيم خليفة فيقول في تعريفه: (تفسير القرآن بمطلق الاجتهاد)[58]. ويرى أن تعريف الدكتور الذهبي يقتصر على أحد قسمي التفسير بالرأي هو التفسير بالرأي المحمود، وأنه مباين للتفسير بالرأي المذموم وهو القسم الثاني من أقسام التفسير بالرأي.

والذي يظهر أن في تعريف الدكتورين نظرا، وبيانه بما يأتي:

أما تعريف الدكتور الذهبي فإنه لم يعرض البتة إلى ما وراء هذه المعرفة بعلوم القرآن من قضايا خارجة عن مجرد المعرفة والإلمام بقضايا علوم القرآن، وهو المنازع الشخصية والأهواء والميول التي تؤدي بالمفسر إلى الزيغ عن المنهج القويم في تفسير القرآن، فكم من شخص ألم بهذه العلوم إلا أن عقيدته ومنهجه ضللاه عن التفسير الحق لكتاب الله. وبما أنه لم يعرض لهذا فيكون محتملا للقسم الثاني وهو تفسير القرآن بالرأي المذموم.

وأما تعريف الدكتور إبراهيم خليفة فإنه يعكر عليه ما ذكرته آنفا من احتمال تعريف الدكتور الذهبي للقسمين معا. أضف إلى ذلك أن كلمة (مطلق) – أي: بكل ما يمكن أن ينطبق عليه ماصَدُق الاجتهاد – التي أدخلها في التعريف هي حشو لا فائدة منها، فالشيء إذا ذكر يحمل على معناه المتبادر منه عند إطلاقه. ولست بصدد الإكثار من تحقيق تعريفات التفسير بالرأي هنا، إلا أني ذكرت هذين التعريفين بالذات لتعلقهما بموضوع الخلاف اللفظي، لأن تعريف الدكتور الذهبي فيه إلماح ومدخل إلى لفظية الخلاف في جواز التفسير بالرأي وعدمه.

المطلب الثاني ـ آراء العلماء في لفظية الخلاف في جواز التفسير بالرأي:

اتجه العلماء اتجاهين في ماهية الخلاف في جواز التفسير بالرأي وعدمه، ومنهم من رأى أن الخلاف لفظي لا حقيقي، يقول الزرقاني: (ويمكن أن يجعل الخلاف لفظيا، بأن يحمل كلام المجيزين للتفسير بالرأي المستوفي لشروطه الماضية،.. ثم يحمل كلام المانعين للتفسير بالرأي على ما فقدت شروطه السابقة)[59].

ويقول الدكتور الذهبي: (ولكن، لو رجعنا إلى هؤلاء المتشدِّدين فى التفسير، وعرفنا سر تشددهم فيه، ثم رجعنا إلى هؤلاء المجوِّزين للتفسير بالرأي ووقفنا على ما شرطوه من شروط لا بد منها لمن يتكلم فى التفسير برأيه، وحلَّلنا أدلة الفريقين تحليلاً دقيقاً، لظهر لنا أن الخلاف لفظي لا حقيقي) [60]. فيرى كل منهما أن الذين منعوا التفسير إنما منعوا التفسير بالرأي المذموم، ومن أجازوه إنما أجازوا المحمود منه.

ويقول الدكتور عبد الوهاب فايد: (يبدو أن هذا الخلاف خلاف لفظي لا حقيقي) [61]، ثم يقول: (يمكن أن يلتقي الفريقان معا عند نقطة واحدة، وهي جواز تفسير القرآن بالرأي إذا كان موافقا للدين والعلم واللغة، وعدم جوازه إذا كان مخالفا للدين أو اللغة) [62].

وقد فند الدكتور إبراهيم القول بلفظية الخلاف من وجوه عدة أختصرها بما يأتي:

– **أولا:** أنه لا يتصور من العلماء المجتهدين أن يجيزوا التفسير بالرأي المذموم. ولا أن يشغلوا أنفسهم في بحث قضية لا تتقبلها اذهان صغار العلم والطلب فضلا عن أكابرهم وعلمائهم.

– **ثانيا:** العبارات الصريحة التي تبين بوضوح أن المنع متوجه إلى التفسير بالرأي بقسميه، لا إلى المذموم فقط، ومن ذلك قول السيوطي: (وقال بعضهم: اختلف الناس في تفسير القرآن هل يجوز لكل أحد الخوض فيه؟ فقال قوم: لا يجوز لأحد أن يتعاطى تفسير شيء من القرآن وإن كان عالماً أديباً متسماً في معرفة الأدلة والفقه والنحو والأخبار والآثار، وليس له إلا أن ينتهي إلى ما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم في ذلك)[63].

وأما قول الدكتور إبراهيم: (كيف ظهر للأستاذين الجليلين ما خفي على كافة فحول العلماء من قبلهما)[64]. أقول: إن في هذا الكلام نظرا كبيرا لا يتوافق أبدا مع منهج الدكتور إبراهيم نفسه في تقعيد مناهج الرد على المخالف، وإذا كان الأوائل من العلماء قد

أتوا على كل صغيرة وكبيرة، فلم نجهد أنفسنا في البحث والاستنباط والتحقيق؟.

وأما ما ذكره رابعا من (أن كلا من أدلة المانعين وردود المجيزين على هذه الأدلة ظاهرة أتم ظهور في أن قصد المانعين هو المانعين فإنما هو التعميم لكل رأي، وأن قصد المجيزين هو إبطال ذلك التعميم بإثبات التخصيص)[65].

إن كان هذا الكلام صحيحاً، فإنه لا يجري على الأدلة جميعها التي استدل بها الطرفان على الجواز أو المنع، ولا أدل على ذلك من الحديث الذي استدل به المانعون على المنع، وهو ما روي عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: (من قال في القرآن بغير علم فليتبوأ مقعده من النار)[66]. فهذا الدليل[67] فيه تصريح على منع التفسير بالرأي القائم على غير علم.

وخلاصة الكلام أن خلاف العلماء في جواز التفسير بالرأي ومنعه إنما هو خلاف حقيقي وارد على محل واحد، وليس خلافاً لفظياً ورد فيه الجواز على محل، والمنعُ على محل آخر. والذي أراه هنا أن تفسير القرآن الكريم بالرأي جائز إذا تحققت الشروط والضوابط التي تصون هذا التفسير عن الزيغ والضلال عن مراد الله تعالى. ولا يكون هذا إلا بعد تحرير معنى التفسير بالمأثور ومعنى التفسير بالرأي؛ لنتجنب التداخل الذي من شأنه أن يخل بالترجيح.

المبحث الرابع: الخلاف اللفظي في وجود ألفاظ غير عربية في القرآن الكريم

من المسائل التي قيل: إن الخلاف فيها لفظي لا حقيقي وجود كلمات غير عربية في القرآن الكريم، وقد اختلف العلماء رحمهم الله في هذه المسألة على أقوال أختصرها بما يأتي:

– **القول الأول**: ليس في القرآن الكريم إلا الكلام العربي، يقول الإمام الشافعي: (ومن جماع علم كتاب الله العلم بأن جميع كتاب الله إنما نزل بلسان العرب)[68]، وقال الطبري: (وذلك أنه غير جائز أن يتوهّم على ذي فطرة صحيحة، مقرّ بكتاب الله، ممن قرأ القرآن وعرف حدود الله، أن يعتقد أنّ بعض القرآن فارسيّ لا عربيّ، وبعضه حبشيّ لا عربيّ، بعد ما أخبر الله تعالى أنه جعله قرآنا عربيا)[69]، وقال ابن فارس: (لو كان في القرآن الكريم من غير لغة العرب شيء لتوهّم متوهّم أن العرب إنما عجزت عن الإتيان مثله، لأنه أتى بلغات لا يعرفونها) [70].

– **القول الثاني**: جواز وجود ألفاظ غير عربية في القرآن الكريم، وهؤلاء قسمان: قسم غلوا في ذلك وجعلوا القرآن الكريم جامعا لكل لغة من لغات الدنيا، ومن ذلك ما نقل عن الثعلبي من قوله: (إنه ليس لغة في الدنيا إلا وهي في القرآن)[71]. وقصدهم من ذلك وجود ألفاظ محددة من كل لغة، وأما دليلهم فهو بعض الكلمات التي مثلوا بها على قولهم، مثل: سندس وإستبرق ونحو ذلك.

وأما القسم الآخر فهم الذين قالوا باشتمال القرآن على ألفاظ غير عربية، لا باشتمال القرآن الكريم على كل اللغات الأعجمية، وهم جمهور من أجاز ذلك كالجويني وغيره، يقول ابن النقيب: (من خصائص القرآن على سائر كتب الله المنزلة أنها نزلت بلغة القوم الذين أنزلت عليهم، لم ينزل فيها شيء بلغة غيرهم. والقرآن احتوى على جميع لغات العرب وأنزل فيه بلغات غيرهم من الروم والفرس والحبشة شيء كثير)[72].

– **القول الثالث**: وهو مذهب رأى أصحابه إمكان الجمع بين القولين، وأن الخلاف بينهما لفظي لا تعارض فيه بين المجيزين والمانعين. يقول أبو عبيد القاسم بن سلام: (والصواب عندي، مذهب فيه تصديق القولين جميعا؛ وذلك أن هذه الأحرف أصولها أعجمية كما قال الفقهاء، إلا أنها سقطت إلى العرب فعربتها بألسنتها، وحوّلتها عن ألفاظ العجم إلى ألفاظها فصارت عربية، ثم نزل القرآن، وقد اختلطت هذه الحروف بكلام العرب، فمن قال: إنها عربية، فهو صادق، ومن قال أعجمية، فصادق)[73]، وقال السيوطي في معترك الأقران: (ومال إلى هذا القول الجواليقي، وابن الجوزي، وآخرون) [74].

هذه هي المذاهب الثلاثة في المسألة، ولست بصدد التفصيل في الأدلة والردود عليها هنا بقدر ما يعنيني من بيان كون الخلاف لفظيا أو حقيقيا. والذي يظهر لي – والله أعلم – **أن الخلاف ليس كما ذكره أبو عبيد، بل هو خلاف حقيقي بين القولين وارد على موضع واحد لا على موضعين. وبيان ذلك بما يأتي**:

– أولا: إن أصحاب القول الأول ينفون وجود الكلام الأعجمي في القرآن الكريم أصالة وحالا، ويرون أن كل ما في القرآن الكريم هو عربي من أصول عربية.

– وأما القول الثاني، فإن أصحابه على قسمين اثنين: منهم من لا يرى بأسا في وجود كلمات أعجمية بقيت على عجمتها في القرآن الكريم شأنها في ذلك شأن الأسماء. ومنهم من يرى أن كلمات القرآن عربية باعتبار حالها لا أصلها؛ وهي الآن تعامل وفق قواعد اللغة بحيث لا تختلف عن مثيلاتها العربية صاحبة الأصل العربي.

وبهذا نعلم أن الخلاف بين الأقوال واقع على موطن واحد هو المفردة القرآنية التي تنازعها قولان بالعربية أو العجمة. ويزيد الأمر إيضاحا أن تعليل المانعين لما وقع فيه شك أنه من غير لغة العرب يختلف عن تعليل المجيزين.

يقول ابن جرير: (وهذا المعنى الذي قلناه في ذلك هو معنى قول من قال: في القرآن من كل لسان، عندنا بمعنى: أن فيه من كلّ لسان اتفق فيه لفظ العرب ولفظ غيرهم من الأمم التي تنطق به نظير ما وضعنا من القول فيما مضى، وذلك أنه غير جائز أن يتوهّم على ذي فطرة صحيحة، مقرّ بكتاب الله، ممن قرأ القرآن وعرف حدود الله، أن يعتقد أنّ بعض القرآن فارسيّ لا عربيّ، وبعضه حبشيّ لا عربيّ، بعد ما أخبر الله تعالى أنه جعله قرآنا عربيا)[75]. فالإمامان الشافعي والطبري وغيرهما يعللون ذلك بأمور:

– **أولها**: الجهل بلسان العرب، بمعنى أن من وصف كلماته بأنها أعجمية لم يحط بلغة العرب حتى يخرج منها ما هو منها.

– **ثانيا**: أن الكلمات التي قيل: إنها أعجمية، لا يمتنع أن تكون من الكلمات التي اتفقت اللغات عليها، مع ترجيح أن تكون اللغات الأخرى قد أخذتها عن اللغة العربية. يقول أبو بكر الباقلاني: (القرآن عربي لا عجمة فيه، فكل كلمة في القرآن استعملها أهل لغة أخرى فيكون أصلها عربيا إنما غيّرها غيرهم تغييرا ما، كما غيّر العبرانيون فقالوا: للإله، لاهوت، وللناسك: ناسوت).

ولكن المانعين رفضوا مثل هذه التعليلات وردوا عليها، يقول ابن عطية: (وما ذهب إليه الطبري رحمه الله من أن اللغتين اتفقتا لفظة لفظة بذلك بعيد، بل إحداهما أصل والأخرى فرع، وليس بأولى

من العكس)[76]. وهذا الذي قاله الباقلاني محتمل ووراد، وأما ما ذكره ابن عطية فإنه يحتاج إلى إثبات زمني لتحديد أيهما أصل أو فرع.

- **ثانيا**: إن المجيزين لوجود الأعجمي في القرآن الكريم قد أخذوا القضية على أنها ميزة من ميزات القرآن الكريم، بل استدلوا عليها من النقل والعقل، فالنقل قوله تعالى: (ما فرطنا في الكتاب من شيء)، ومن العقل: أن القرآن الكريم نزل لكل الأقوام فلا بد أن يكون فيه من اللغات جميعا أو من بعض اللغات. فقوله تعالى: (من شيء)، دليل عندهم على أنه شامل للعربي والأعجمي أيضا، وهذا هو محل النزاع المختلف فيه.

- **ثالثا**: إن توجيه المجيزين يدل بصراحة على مخالفة القول الأول، **فقد وجهوا أدلة الفريق الأول بما يأتي**:

1. قال ابن جني: (إن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب)[77]. قال ابن عطية: (فحقيقة العبارة عن هذه الألفاظ أنها في الأصل أعجمية. لكن استعملتها العرب وعربتها، فهي عربية بهذا الوجه، فقد كان للعرب العاربة التي نزل القرآن بلسانها بعض مخالطة لسائر الألسنة بتجارات، وبرحلتي قريش، كسفر (مسافر ابن أبي عمرو) إلى الشام، وسفر (عمر بن الخطاب) وسفر (عمرو بن العاص) و (عمارة بن الوليد) إلى أرض الحبشة، وسفر (الأعشى) إلى الحيرة، وصحبته لنصاراها مع كونه حجة في اللغة، فعلقت العرب بهذا كله ألفاظا أعجمية غيّرت بعضها بالنقص من حروفها، وجرت إلى تخفيف ثقل العجمة، واستعملتها في أشعارها ومحاوراتها، حتى جرت مجرى العربي الصحيح، ووقع بها البيان، وعلى هذا الحدّ نزل بها القرآن)[78].

2. إن الكلمات اليسيرة لا تخرج القرآن عن كونه عربياً، قال السيوطي: (وأجابوا عن قوله تعالى: ﴿**قرآنا عربيا**﴾، بأن الكلمات اليسيرة بغير العربية لا تخرجه عن كونه عربيا والقصيدة الفارسية لا تخرج عنها بلفظة فيها عربية)[79].

فقول هؤلاء بعربية القرآن الكريم إنما هو قول بالأغلبية لا بجميع المحتوى. وأيضا – ومقارنة مع كلام الطبري وغيره – فإن هؤلاء يجعلون العجمة هي الأصل، وليست العربية.

وبهذا أستطيع أن أقول: إن القول بلفظية الخلاف في وقوع المعرب في القرآن الكريم قول غير صحيح، بل هو خلاف حقيقي وارد على محل واحد، ولو كان المجال يتسع لذكرت ما يتعلق بثمرة هذا الخلاف في مسألة إعجاز القرآن الكريم، وفي الشبهات التي أوردت حول هذا الموضوع، وخاصة ما أورد على القول بوجود ألفاظ أعجمية جاءت من التوراة والإنجيل والكتب السابقة، مما فيه مطعن في مصدرية القرآن الكريم وأصله.

وهذا ما أود التنبيه عليه هنا، وهو الانتباه لمثل هذه الأقوال ومدى إفادة المشككين منها، وإن الناظر في شُبه أعداء القرآن الكريم، ليجد أن أقوى الشبه التي أثيرت حول القرآن الكريم إنما كانت من النصوص التي أخذت من كتب المسلمين والباحثين في علوم القرآن، أما تلك الشبه التي تلقى جزافا دون اعتماد على مصدر ولا على دليل فهي أوهى من بيت العنكبوت، وأسهل من أن تأخذ حيزا في عقول المفكرين والباحثين من شتى الأديان والملل.

المبحث الخامس: الخلاف اللفظي في مبحث النسخ في القرآن الكريم.

يعد مبحث النسخ من أشهر مباحث علوم القرآن الكريم وأوسعها، ولا يخفى أنه مشترك مع علم أصول الفقه، على اعتبار التقسيمات التقريبية الأغلبية، ولقد وقع الخلاف في كثير من قضاياه، وكان من جملة هذه القضايا ما قيل: إن الخلاف فيها لفظي. وأذكر منها ما يأتي:

القضية الأولى: الخلاف في أصل معنى النسخ

يرى أكثر العلماء أن النسخ مأخوذ من معنيين اثنين هما: النقل والإزالة[80]. قال ابن الجوزي: (وإذا أطلق النسخ في الشريعة أريد به المعنى الأول)[81]. وقال السخاوي: (ونسخ القرآن بمعنى إزالته)[82].

وفي معنى النقل يقول القرطبي: (وعلى هذا يكون القرآن كله منسوخا؛ أعني من اللوح المحفوظ، وإنزاله إلى بيت العزة في السماء الدنيا)[83].

وما وصف بأنه خلاف لفظي هو الخلاف في النسخ أهو حقيقة في الإزالة مجاز في النقل أو العكس أو هو مشترك لفظي بينهما: لفظا، أو معنى[84]. ومنهم من رأى أن الخلاف لفظي، قال الآمدي: (ومع هذا كله، فالنزاع في هذا لفظي لا معنوي)[85]. وقال الزركشي: (قيل: الخلاف لفظي)[86].

قلت: والذي يظهر أن الخلاف ليس لفظيا، بل هو حقيقي لما يأتي:

- **أولا**: أن الخلاف في الفرق بين الحقيقة والمجاز خلاف في أصله حقيقي وليس لفظيا.

- **ثانيا**: أن الخلاف ترتب عليه ثمرة عند بعض العلماء، كما ذهب إليه ابن برهان، قال الزركشي: (وقال ابن برهان: بل معنوي يبنى عليه جواز النسخ بلا بدل، فمن قال: حقيقة في الإزالة مجاز في النقل جوزه، ومن قال: حقيقة فيهما منعه)[87].

القضية الثانية: الفرق بين النسخ والتخصيص

ومما ذكر من مسائل علوم القرآن على أنه خلاف لفظي الفرق بين النسخ والتخصيص، قال السبكي: (النسخ واقع عند كل المسلمين وسماه أبو مسلم تخصيصا فقيل: خالف، فالخلف لفظي)[88]، قال شارحه: (وقيل: خلافه لفظي، لأنه يجعل المعنى في علم الله تعالى كالمعنى في اللفظ، ويسمي الكل تخصيصا ويسوي بين قوله: ﴿**ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ**﴾ [البقرة 187]. وبين صوموا مطلقا مع علمه تعالى بأنه سينزل: لا تصوموا ليلا، والجمهور يسمون الأول تخصيصا، والثاني نسخا فالخلاف لفظي)[89].

قلت: والسبب في عد الخلاف لفظيا وجود التشابه الجزئي بين تعريف النسخ وتعريف التخصيص، وادعاء أن دلالة التخصيص هي في النسخ، فلا داعي لتسميته نسخا[90]، إضافة إلى كراهة بعض العلماء أن يوصف شيء من كلام بالنسخ، فأدرجوا كثيرا من المنسوخات تحت باب التخصيص، يقول الزرقاني: (قد عرفنا النسخ بأنه رفع الحكم الشرعي بدليل شرعي، وقد عرفوا التخصيص بأنه قصر العام على بعض أفراده، وبالنظر في هذين التعريفين نلاحظ

أن هناك تشابها قويا بين المعرفين، فالنسخ فيه ما يشبه تخصيص الحكم ببعض الأزمان، والتخصيص فيه ما يشبه رفع الحكم عن بعض الأفراد، ومن هذا التشابه وقع بعض العلماء في الاشتباه، فمنهم من أنكر وقوع النسخ في الشريعة زاعما أن كل ما نسميه نحن نسخا فهو تخصيص، ومنهم من أدخل صورا من التخصيص في باب النسخ، فزاد بسبب ذلك في عداد المنسوخات من غير موجب)[91].

ويظهر أن التسمية بالنسخ أقرب إلى الصواب، وقد ذكر العلماء فروقا كثيرة بين النسخ والتخصيص، تجعل كل واحد منهما باباً منفصلا عن الآخر– دون أن يضر في ذلك الجانب المتوافق بين النسخ والتخصيص.

المبحث السادس: الخلاف اللفظي في وقوع المجاز وعدمه

ومن القضايا التي اختلف فيها الباحثون في علوم القرآن وقوع المجاز في القرآن الكريم، وقد اختلف العلماء رحمهم **الله** في هذه المسألة قديماً وحديثاً، حتى وصلت الأقوال إلى خمسة، لكني أقتصر منها على أقوال ثلاثة تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وهي ما يأتي:

– **القول الأول**: إن المجاز غير واقع في القرآن الكريم، وينسب هذا القول إلى أبي إسحاق الإسفراييني وأبي علي الفارسي[92]، وابن تيمية[93] وابن القيم[94] وابن خويز منداد من المالكية[95] وابن القاص من الشافعية وداوود الظاهري[96].

– **القول الثاني**: أن المجاز واقع في القرآن الكريم، وهو قول أكثر العلماء قديما وحديثا، بل إن ابن النجار نسب هذا القول إلى الإمام أحمد رحمه **الله** – [97]، وهو قول ابن قتيبة[98] والبغدادي[99].

ومن أمثلته ما ذكره المجيزون في قوله تعالى: ﴿**يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ**﴾ [البقرة 19]، فهم لم يجعلوا أصابعهم كلها بل بعضها، وقوله تعالى: ﴿**وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ**﴾ [الإسراء 24]. فالذل ليس له جناح.

– **القول الثالث**: أن الخلاف بين الفريقين خلاف لفظي وليس حقيقيا، وممن أشار إلى هذا الفريق مجموعة من القدامى والمعاصرين، يقول ابن تيمية: (وأما حجة النفاة التي ذكرها فإنه قال: فإن قيل: لو كان في لغة العرب لفظ مجازي فإما أن يقيد معناه بقرينة؛ أو لا يقيد بقرينة فإن كان الأول فهو مع القرينة لا يحتمل غير ذلك، فكان مع القرينة حقيقة في ذلك المعنى. وإن كان الثاني فهو أيضا حقيقة؛ إذ لا معنى للحقيقة إلا ما يكون مستقلا بالإفادة من غير قرينة. ثم قال: قلنا: جواب الأول أن المجاز لا يفيد عند عدم الشهرة إلا بقرينة، ولا معنى للمجاز إلا هذا، والنزاع في ذلك لفظي كيف وأن المجاز والحقيقة من صفات الألفاظ دون القرائن المعنوية؟ فلا تكون الحقيقة صفة للمجموع. فيقال: هو قد سلم أن النزاع لفظي فيقال: إذا كان النزاع لفظيا وهذا التفريق اصطلاح حادث لم يتكلم به العرب؛ ولا أمة من الأمم؛ ولا الصحابة والتابعون؛ ولا السلف: كان المتكلم بالألفاظ الموجودة التي تكلموا بها ونزل بها القرآن أولى من المتكلم باصطلاح حادث لو لم يكن فيه مفسدة، وإذا كان فيه مفاسد كان ينبغي تركه لو كان الفرق معقولا فكيف إذا كان الفرق غير معقول وفيه مفاسد شرعية وهو إحداث في اللغة كان باطلا عقلاً وشرعاً ولغةً)[100].

وقال ابن رجب: (ومن أنكر المجاز من العلماء فقد ينكر إطلاق اسم المجاز لئلا يوهم هذا المعنى الفاسد، ويصير ذريعة لمن يريد جحد حقائق الكتاب والسنة ومدلولاتها)[101] ثم يقول: (اللفظ إن دل بنفسه فهو حقيقة لذلك المعنى، وإن دل بقرينة فدلالته بالقرينة حقيقة للمعنى الآخر، فهو حقيقة في الحالين)[102].

أما ابن قدامة فيقول: (وذلك كله مجاز؛ لأنه استعمال اللفظ في غير موضوعه، ومن منع فقد كابر، ومن سلّم وقال: لا أسميه مجازا؛ فهو نزاع في عبارة لا فائدة في المشاحة فيه، **والله أعلم**[103].

هذه بعض النقول عن العلماء الأجلاء الذين بحثوا هذه القضية وبذلوا فيها الجهد، وأسجل الأمور الآتية:

– **أولا**: الناظر إلى كلام العلماء يجد أنهم ينطلقون من منطلق واحد هو تعظيم القرآن الكريم، لكن، اختلفت طريقتهم في ذلك، فالنافون يريدون أن ينزهوا كلام **الله** تعالى عن تحريف ألفاظه وكلماته إلى معان لا يريدها **الله** سبحانه وتعالى، وأما المثبتون فيجعلون المجاز رافدا من روافد إعجاز القرآن الكريم، وبرهانا على علو شأنه ومكانته.

– **ثانيا**: أن كلام ابن قدامة وابن رجب في أنهما جعلا الخلاف لفظيا هو اتفاق في النتيجة لا في المضمون، فابن قدامة عده لفظيا بناء على أنه كله آيل إلى المجاز، أما ابن رجب فالخلاف عنده – فيما ذكره هنا ومثّل عليه – لفظي؛ لأنه كله آيل إلى الحقيقة.

– **ثالثا**: إن القائلين بوقوع المجاز وإمكانيته، لم يلتزموا قولهم هذا في كل ما قيل: إنه مجاز. بل إننا قد نجد من المجوزين للمجاز من يمنع وجوده في بعض المسائل التي وجهها العلماء بأنها مجاز؛ وذلك لاعتبارات كثيرة من أهمها أن العلة التي منعت غيره من الحمل على الحقيقة، ليست عنده علة صحيحة على ذلك، ولذلك نجد كثيرا منهم يحملون الآيات والألفاظ على حقائقها[104].

– **رابعا**: وفي مقابل الفريق السابق نجد قوما من المانعين لوقوع المجاز يفسرون بعض الآيات بما يفسرها به القائلون بالمجاز، لكن لا على أنها مجاز، واصفين ذلك التفسير بأنه معنى حقيقي للفظ مما فهمته العرب واستعملته بكلامها.

– **خامسا**: الذي يظهر لي –**والله** أعلم– أن الخلاف بين الفريقين حقيقي وليس خلافيا، **وأدلل على ذلك بأمور**:

– **أولها**: كثرة الآثار المترتبة على الأخذ بأحد القولين (المنع والجواز)، وسأورد هنا أمثلة لبيان أثر الخلاف على القضايا العقدية والتفسيرية بل الفقهية في بعض الأحيان.

ذكر الراغب ثلاثة أمور مما يوقع في الاختلاف ويكثر الشبه، ومما سرده: (الثالث: اختلاف نظر الناظرين من اللفظ إلى المعنى، أو من المعنى إلى اللفظ، وذلك كنظر الخطابي إلى اللفظ في إثبات ذوات الأشياء، ونظر الحكماء من ذوات الأشياء إلى الألفاظ. وذلك نحو الكلام في صفات الباري – عز وجل – فإن الناظر من اللفظ وقع عليه الشبهة العظيمة في نحو قوله تعالى:﴿ **بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ**﴾ [المائدة 64]، وقوله: ﴿**تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا**﴾[القمر 14]، وما يجري مجراه. وأهل الحقائق لما بينوا بالبراهن أن **الله** تعالى واحدٌ منَزَّهٌ عن التكثر، فكيف عن الجوارح؟ بنوا الألفاظ على لذك، وحملوها على مجاز اللغة ومشاع الألفاظ، فصينوا عما وقع فيه الفرقة الأولى[105].

المثال الأول: من الآيات التي اختلفت فيها كلمة المفسرين تبعا لاختلافهم في إرجاع تفسيرها إلى المجاز وعدمه قوله تعالى: (الرحمن الرحيم) يقول الزمخشري: (فإن قلت: ما معنى وصف **الله** تعالى بالرحمة ومعناها العطف والحنو ومنها الرحم لانعطافها على ما فيها؟ قلت: هو مجاز عن إنعامه على عباده؛ لأن الملك إذا عطف على رعيته ورق لهم أصابهم بمعروفه وإنعامه، كما أنه إذا أدركته الفظاظة والقسوة عنف بهم ومنعهم خيره ومعروفه)[106].

أما الألوسي فيقول: (كون الرحمة في اللغة رقة القلب إنما هو فينا، وهذا لا يستلزم ارتكاب التجوز عند إثباتها **لله** تعالى؛ لأنها حينئذ صفة لائقة بكمال ذاته كسائر صفاته، ومعاذ **الله** تعالى أن تقاس بصفات المخلوقين، وأين التراب من رب الأرباب. ولو أوجب كون الرحمة فينا رقة القلب ارتكاب المجاز في الرحمة الثابتة له تعالى لاستحالة اتصافه بما نتصف به، فليوجب كون الحياة والعلم والإرادة والقدرة والكلام والسمع والبصر ما نعلمه منها فينا ارتكاب المجاز أيضا فيها إذا أثبتت **لله** تعالى، وما سمعنا أحدا قال بذلك، وما ندري ما الفرق بين هذه وتلك، وكلها بمعانيها القائمة فينا يستحيل وصف **الله** تعالى بها، فإما أن يقال بارتكاب المجاز فيها كلها إذا نسبت إليه – عز شأنه – أو بتركه كذلك، وإثباتها له حقيقة بالمعنى اللائق بشأنه تعالى شأنه. والجهل بحقيقة تلك الحقيقة كالجهل بحقيقة ذاته مما لا يعود منه نقص إليه سبحانه بل ذلك من عزة كماله وكمال عزته، والعجز عن درك الإدراك إدراك، فالقول بالمجاز في بعض والحقيقة في آخر لا أراه في الحقيقة إلا تحكما بحتا)[107].

المثال الثاني: وقد ذكر ابن كثير في تفسيره أمثلة كثيرة في اختلاف المفسرين حول هذه الآيات بما يدلل بكل وضوح على أن الخلاف حقيقي وليس لفظيا، فعند تفسير قوله تعالى: ﴿**وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ**﴾ [البقرة 74]. فذكر ابن كثير قول الجبائي بأن المراد من هذه الآية هو سقوط البرد من السحاب، وذكر استبعاد الباقلاني والرازي لهذا القول، ثم ذكر ما رواه ابن أبي حاتم عن يحيى بن أبي طالب من أن المراد بقوله تعالى: ﴿**وإن من الحجارة لما يتفجر منه الأنهار**﴾ [البقرة: 74] هو كثرة البكاء. ثم عقب ذلك قائلا: (وقد زعم بعضهم أن هذا من باب المجاز؛ وهو إسناد الخشوع إلى الحجارة كما أسندت الإرادة إلى الجدار في قوله: يريد أن ينقض﴾ قال الرازي والقرطبي وغيرهما من الأئمة: ولا حاجة إلى هذا فإن **الله** تعالى يخلق فيها هذه الصفة كما في قوله تعالى: ﴿**إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها**﴾ [الأحزاب: 72] الآية، وقال: ﴿**والنجم والشجر يسجدان**﴾[الرحمن:6] و﴿**أولم يروا إلى ما خلق الله من شيء يتفيأ ظلاله**﴾ [النحل: 48] الآية، ﴿**قالتا أتينا طائعين**﴾[فصلت 11] (108)﴿**لو أنزلنا هذا القرآن على جبل**﴾[الحشر 21] الآية، ﴿**وقالوا لجلودهم لم شهدتم علينا قالوا أنطقنا الله**﴾ [فصلت: 21]. الآية، وفي الصحيح: (هذا جبل يحبنا ونحبه)، وكحنين الجذع المتواتر خبره، وفي صحيح مسلم: (إني لأعرف حجرا بمكة كان يسلم علي قبل أن أبعث إني لأعرفه الآن) وفي صفة الحجر الأسود أنه يشهد لمن استلمه بحق يوم القيامة، وغير ذلك مما في معناه[109].

هذان نقلان اثنان أولهما في تفسير القوم لآيات صفات **الله** تعالى، والثاني في تفسير بعض آيات الظواهر الكونية، ولا أظن أحدا يقول بلفظية الخلاف في وقوع المجاز بعد ظهور أثره في ما تقدم من إثبات العقائد والأحكام أو نفيها. مما أدى تبعا إلى ميلاد فرق بنت عقيدتها وقولها على هذا الإثبات أو ذلك النفي. أضف إلى ذلك أن الأدلة التي أوردت من الطرفين مختلفة تماما، والعلاقة بينها علاقة تباين تام، وقل مثل هذا في ردود كل من الطرفين على الآخر.

الخاتمة:

بعد التطواف بين مسائل هذه الدراسة وقضاياها أسجل النتائج الآتية:

اختلفت أنواع الخلاف نظرا لاختلاف الاعتبارات. فمنهم من قسم الاختلاف إلى تنوع وتضاد، ومنهم من قسمه باعتبار آثاره، كمن قسمه إلى خلاف يوجب البراءة من قائله أو لا يوجبه. ومنهم من قسمه إلى خلاف جائز وغير جائز. ومنهم من جعله قسمين: قسم يعتد به وقسم لا يعتد به. ومنهم من نظر إلى حقيقته فقسمه إلى خلاف حقيقي وخلاف لفظي، وهو مدار بحثنا هذا وأسه.

- الناظر في أنواع الاختلاف هذه وتقسيماتها يلحظ تقاطعا كبيرا بين هذه التقسيمات من جهة، واختلافا قليلا من جهة أخرى.
- الخلاف اللفظي لا يتعدى بمفهومه العام اختلاف التنوع، كما أنه خلاف لا يوجب البراءة من المخالف.
- الخلاف اللفظي قد يكون جائزا وقد لا يكون، وقد يكون خلافاً معتداً به أو غير معتد به؛ وهذا عائد إلى قوة القول نفسه واكتمال أدلته وبراهينه.
- الخلاف في نزول القرآن الكريم جملة إلى بيت العزة خلاف حقيقي وليس لفظيا؛ لأن النفي والإثبات فيه وقعا على محل واحد.
- يرى الإمام الزركشي أن الخلاف في ترتيب السور خلاف لفظي، والذي يظهر أنه خلاف حقيقي؛ لاختلاف حكم القولين على السور التي لم يرد نص في توقيف ترتيبها.
- اختلف العلماء في جواز التفسير بالرأي بين مجيز ومانع، وواصف للخلاف بأنه لفظي، وبعد تحرير محل النزاع ظهر أنه خلاف حقيقي وارد على محل واحد لا محلين.
- الخلاف في وجود المعرب في القرآن الكريم هو أيضا خلاف حقيقي وليس لفظياً؛ لأن النزاع وارد على حل واحد هو وجود ألفاظ غير عربية في القرآن الكريم، فمنهم من أثبت وجودها ومنهم من نفى.
- اتفق جمهور العلماء على أن معنى النسخ هو النقل والإزالة وأنه حقيقة فيهما.
- اتفق جمهور العلماء على أن التخصيص خلاف النسخ، وإن تقاطعا في بعض قضاياهما، وهذه هو الراجح، وليس الخلاف فيها لفظيا.
- اختلف العلماء في وقوع المجاز في القرآن واللغة أو فيهما معا، وبعد تحرير محل النزاع وجدت أن الخلاف في ذلك حقيقي، ويترتب عليه آثار كثيرة ونتائج خطيرة، كانت سببا في نشوء بعض الفرق الإسلامية، أو في تشعبها على أقل تقدير.
- تحرير محل النزاع، وبيان الآثار المترتبة على الخلاف خير وسيلة لمعرفة لفظية الخلاف أو حقيته.

♦ أكثر المسائل التي ادعي أن الخلاف فيها لفظي كان الخلاف فيها حقيقيا. ولكن تقليص الأقوال ومحاولة تقريب المسافة بين الأقوال كان أحد أسباب وصف الخلاف بأنه لفظي لا حقيقي.

الهوامش:

1. الراغب، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، (دمشق بيروت، دار القلم، الدار الشامية، ط1412/1هـ)، (1/156). ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، (بيروت. دار صادر، ط1414/3هـ)، (9/91)، الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1983/1م)، (1/322).
2. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مقدمة في أصول التفسير، (بيروت، لبنان، دار مكتبة الحياة، ط،1980م) (ص11).
3. محمد عمر بازمول، الاختلاف وما آل إليه، (مصر، القاهرة، دار الهجرة، دار ابن عفان)، (ص19).
4. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم، تحقيق: ناصر العقل، (بيروت، دار عالم الكتب، ط7،1999م)، (1/134).
5. ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، (1/132).
6. أخرجه البخاري، كتاب: الأذان، باب: الدعاء قبل السلام، برقم (834).
7. أخرجه مسلم في كتاب: الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب: استحباب خفض الصوت بالذكر، برقم (2705)، وقد أورد مسلم اللفظين معا: (كبيرا) و(كثيرا).
8. ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، (1/133).
9. ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، (1/133).
10. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، (بيروت، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3،1407هـ)، (4/656).
11. السمعاني، منصور بن محمد، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد حسن، (بيروت، دار الكتب العلمية،(ط،1999م)، (3/308).
12. السمعاني، قواطع الأدلة في الأصول (2/326).
13. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق: مشهور حسن، (دار ابن عفان، ط،1997)، (5/210).
14. المصباح المنير، أحمد بن محمد، المصباح المنير، (بيروت، المكتبة العلمية). (2/555) باب: لفظ. وابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، (بيروت. دار صادر، ط3،1414هـ)، (7/461) (باب: لفظ).
15. نجيب المطيعي، سلم الوصول لشرح نهاية السول، بهامش نهاية السول في شرح منهاج الأصول، (مصر: المطبعة السلفية ومكتبتها 1343م)، 1/77.
16. أخرجه الحاكم في المستدرك، كتاب: التفسير، برقم (2879)، وقال: (هذا حديث صحيح ولم يخرجاه).
17. أخرجه الحاكم في المستدرك، كتاب: التفسير، برقم (2881)، وقال: (هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه).
18. أخرجه الحاكم في المستدرك، كتاب: التفسير، برقم (2878)، وقال: (هذا حديث صحيح، على شرطهما، ولم يخرجاه)..
19. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: أحمد شاكر، (مؤسسة الرسالة. ط1،2000م)، 3/445.
20. الزرقاني محمد عبد العظيم، مناهل العرفان، (مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط3)، 1/46
21. انظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 12/651. الزركشي بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (بيروت، دار المعرفة، بيروت، ط1،1957م)، 1/322. السيوطي الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1974م)، 1/131.
22. انظر: رشيد رضا، محمد رشيد علي، تفسير القرآن الحكيم، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط،1990م)، 2/161، 162، وانظر: تفسير جزء ﴿ عَمَّ ﴾ للشيخ محمد عبده ص 132.
23. الصالح. صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، (دار العلم للملايين، ط24،2000م)، ص 51.
24. انظر: الزركشي، البرهان (مصدر سابق) 1/322.
25. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن 1/131.
26. القطان مناع، مباحث في علوم القرآن، (بيروت، مؤسسة الرسالة، 1998)، (103).وهذا الجمع عزاه صاحب تتمة أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن الشيخ عطية بن محمد سالم إلى كل من شيخ الإسلام ابن تيمية، وابن حجر، فقال في تتمته 9/381: (وعن ابن حجر في فتح الباري، ولشيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – قول يجمع بين القولين الأخيرين وهو أنه لا منافاة بين القولين، ويُمكن الجمع بينهما بأن يكون نزل جملة إلى سماء الدنيا في ليلة القدر، وبدء نزول أوله ﴿اقرأ باسم ربك ﴾ في ليلة القدر) ا هـ.
27. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط،1995م). (12/126).
28. ابن حجر، احمد بن علي، فتح الباري، ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت، دار المعرفة، ط،1397هـ)، 12/357.
29. ابن حجر، فتح الباري (مرجع سابق). 9/4.
30. الطبري، جامع البيان (مصدر سابق) 3/446، 447.
31. أخرجه الطبري في تفسيره عن عكرمة، 23/147، وأخرجه الحاكم في المستدرك، كتاب: التفسير، برقم (2881)، وقال: (هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه).
32. الطبري، جامع البيان (مصدر سابق) 3/445
33. الطبري، جامع البيان (مصدر سابق) 12/651
34. انظر: تفسير جزء ﴿ عَمَّ ﴾ للشيخ محمد عبده ص 132
35. صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن (مصدر سابق) ص 51.
36. انظر ما ذكره الشيخ عبدالقادر شيبة الحمد في كتابه: تهذيب التفسير وتجريد التأويل مِمَّا ألحق به من الأباطيل وردئ الأقاويل 1/409، 410. عن الشيخ محمد بن إبراهيم. وتوضيح ذلك أن المعتزلة ينفون صفات الله تعالى، والقول بأنه نزل مفرقا لا يتفق مع إثبات صفات اختيارية لله تعالى.

37. كتاب اللقاء الشهري مع فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين رقم [3] ص 30، 31.

38. كتاب اللقاء الشهري مع فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين رقم [3] ص 30، 31.

39. القطان، مباحث في علوم القرآن، ص 105.

40. الطبري، جامع البيان، 23/149.

41. الآلوسي، محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1415هـ)، 14/153.

42. ابن تيمية، مجموع الفتاوى (مصدر سابق) (12/ 126 – 127).

43. أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: تفسير القرآن، باب: قوله: (إلا من استرق السمع) برقم (4701).

44. أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: السنة، باب، في القرآن، برقم (4738).

45. انظر: عطية سالم، تتمة أضواء البيان 9/382، 383.

46. الزرقاني، مناهل العرفان (مصدر سابق) (1/288)

47. رواه مسلم في صحيحه ، كتاب: صلاة المسافرين ، باب: فضل قراءة القرآن وسورة البقرة، ح (804) (1/553).

48. أخرجه أحمد في المسند(6/204)، وأبو داود في سننه كتاب: الصلاة، باب:في صلاة القاعد (1/586) برقم (956)، وصححه الألباني في صحيح أبي داود (1/266) برقم (956).

49. أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب: فضائل القرآن، باب: فضل المعوذات برقم (4729).

50. أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب: فضائل القرآن، باب: تأليف القرآن، برقم (4708).

51. الغرناطي أحمد بن إبراهيم، البرهان في تناسب سور القرآن، (المغرب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط،1990م)، (1/182) وانظر السيوطي، الإتقان، 1/216).

52. أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: صلاة المسافرين وقصرها، باب: استحباب تطويل القراءة في صلاة الليل ح(772) (1/536).

53. السيوطي، الإتقان (1/220)، والزرقاني، مناهل العرفان (1/287).

54. أخرجه أحمد في المسند (1/69)، والترمذي كتاب:تفسير القرآن ، باب:ومن سورة التوبة ح(3086) (5/254)، وأبو داود في كتاب: الصلاة، باب: من جهر بها ح (786) (1/498)، والنسائي في الكبرى كتاب: فضائل القرآن، باب: السورة التي يذكر فيها كذا برقم(8007)، قال عنه أحمد شاكر في تعليقه على المسند: (لا أصل له) (1/399)، وضعفه الألباني في ضعيف أبي داود (ص66) ح(768) ، وكذا شعيب الأرنؤوط في تعليقه على مسند أحمد (1/460).

55. الزركشي، البرهان 1/257.

56. الزركشي، البرهان 1/157.

57. محمد السيد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، (القاهرة، مكتبة وهبة)، 1/255.

58. الدخيل، إبراهيم خليفة (ص285).

59. الزرقاني، مناهل العرفان، 1/526.

60. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، 1/188.

61. عبد الوهاب فايد، الدخيل في تفسير القرآن الكريم، 1/75.

62. عبد الوهاب فايد، الدخيل في تفسير القرآن الكريم، 1/76.

63. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، 4/213.

64. إبراهيم خليفة، إبراهيم خليفة (ص291).

65. إبراهيم خليفة، إبراهيم خليفة (ص293).

66. سنن الترمذي، باب: التفسير، (2/157)، حديث رقم (2951).

67. هذا الحديث لا يثبت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولكني أوردته لاعتماد كثير ممن منع التفسير بالرأي عليه.

68. الشافعي محمد بن إدريس، الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، (مصر، مكتبة الحلبي، ط1940م)، (ص41).

69. الطبري، جامع البيان، 1/8.

70. ابن فارس أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، (نشر محمد علي بيضون ط1،1997م)، (ص33). وذكر قول أبي عبيد: (من زعم أن في القرآن لسانا سوى العربية فقد أعظم القول) انظر: الصاحبي: (ص30).

71. السيوطي، المهذب فيما وقع في القرآن من المعرب، تحقيق: التهامي الراجي الهاشمي، (الإمارات، مطبعة فضالة). (ص61).

72. السيوطي المهذب، ص62.

73. الزركشي، البرهان، 1/92.

74. السيوطي معترك الأقران في إعجاز القرآن، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1988م)، 1/150.

75. الطبري، جامع البيان، 1/8.

76. السيوطي، المهذب (15).

77. ابن جني، عثمان بن جني، الخصائص، (مصر، نشر الهيئة المصرية للكتاب، ط 4)، 1/358.

78. ابن عطية، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ)، 1/51.

79. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن 2/126.

80. ذكر الزركشي معنيين لغويين آخرين للنسخ غير النقل والإزالة، اولهماك التبديل، ومنه قوله تعالى: (وإذا بدلنا آية مكان آية والله أعلم بما ينزل) [النحل 101]. وثانيهما: التحويل، ومنه تحويل الميراث من واحد إلى واحد. انظر: البحر المحيط (3/151)، والإتقان للسيوطي 4/136.

81. نواسخ القرآن، 1/127.

82. السخاوي، علي بن محمد، جمال القراء وكمال الإقراء، تحقيق: د. مروان العطية، د. محسن خرابة، (بيروت، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1،1997م)، (1/246).

83. القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، (القاهرة، دار الكتب المصرية، ط2، 1964م). (2/67)

84. انظر: عبد الله الشنقيطي، الآيات المنسوخة (19)، والزرقاني، مناهل العرفان 2/163، وانظر: الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد، الإحكام في

أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (د.ط، د.ت)، 3/102. الغزالي، محمد بن محمد، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1993م)، 1/128.

85. الآمدي، الإحكام (3/104).

86. الزركشي، البحر المحيط (3/144). وانظر: فهد الوهبي، المسائل المشتركة بين علوم القرآن وأصول الفقه وأثرها في التفسير(49).

87. الزركشي، البحر المحيط 3/144.

88. السبكي، جمع الجوامع، 1/437.

89. العراقي، احمد بن عبد الرحيم، الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: محمد تامر، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،2004م)، (1/377).

90. ومثل لذلك بالشرائع السابقة المغياة بشريعة النبي محمد عليه الصلاة والسلام. انظر: شرح المحلى لجمع الجوامع (2/89).

91. الزرقاني، مناهل العرفان (2/184).

92. السبكي، جمع الجوامع (30).

93. ابن تيمية، كتاب الإيمان (79).

94. ابن القيم، مختصر الصواعق المرسلة (690).

95. الباجي، إحكام الفصول (187). ولا يمنع وقوعه في اللغة.

96. الزركشي، البحر المحيط (1/539). ولا يمنع وقوعه في اللغة.

97. ابن النجار، محمد بن أحمد، شرح الكوكب المنير، تحقيق: محمد الزحيلي، (السعودية، مكتبة العبيكان ط2،1997م)،(1/191). وانظر: السيوطي، الإتقان في علوم القرآن (4/1507).

98. ابن قتيبة، محمد جمال الدين بن محمد، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط2،1973م)، ص169.

99. البغدادي، أحمد بن علي ثابت، الفقيه والمتفقه، تحقيق: عادل الغرازي، (دار ابن الجوزي، ط2،1421هـ)، 1/214. وانظر: المطعني، المجاز في اللغة والقرآن، 2/521.

100. ابن تيمية، مجموع الفتاوى، 20/455.

101. الذيل على طبقات الحنابلة، 1/174.

102. الذيل على طبقات الحنابلة، 1/174.

103. ابن قدامة، روضة الناظر، 1/273.

104. انظر كلام ابن قتيبة حول قوله تعالى: (قالتا أتينا طائعين)، حيث يثبت هذه الأمور على حقيقتها، علما أنه من القائلين بالمجاز. تأويل مشكل القرآن (152) وما بعدها.

105. الراغب، الحسين بن محمد، تفسير الراغب، تحقيق: محمد عبد العزيز، (مصر، كلية الآداب، جامعة طنطا، ط1، 1999م). (1/7).

106. الزمخشري، الكشاف، 1/8.

107. الآلوسي، روح المعاني (1/63).

108. قال البيضاوي عند هذه الآية: (والأظهر أن المراد تصوير تأثير قدرته فيهما وتأثرهما بالذات عنها، وتمثيلهما بأمر المطاع وإجابة المطيع الطائع كقوله: كن فيكون) (البيضاوي، عبد الله بن عمر، (أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، تحقيق: محمد المرعشلي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1،1418هـ)، (5/68).

109. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي محمد سلامة، (دار طيبة ط2،1990م)، 1/305.وحديث حنين الجذع أخرجه البخاري في كتاب المناقب، باب: علامات النبوة في الإسلام برقم (3585). وحديث: (جبل يحبنا ونحبه) أخرجه البخاري في كتاب: الزكاة، باب: خرص الثمر برقم (1481). وحديث: (إني لأعرف حجرا. .) أخرجه مسلم في كتاب الفضائل، باب: فضل نسب النبي صلى الله عليه وسلم برقم (2277).

المصادر والمراجع:

1. الآلوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1415هـ).

2. الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (د.ط، د.ت)،

3. بازمول، محمد عمر، الاختلاف وما آل إليه، (مصر، القاهرة، دار الهجرة، دار ابن عفان).

4. البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح، (دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ).

5. البغدادي، أحمد بن علي ثابت، الفقيه والمتفقه، تحقيق: عادل الغرازي، (دار ابن الجوزي، ط2،1421هـ)،.

6. البغوي، الحسين بن مسعود، معالم التنزيل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1420هـ).

7. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، دلائل النبوة، تحقيق د. عبدالمعطي قلعجي، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1988م).

8. البيضاوي، عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، تحقيق: محمد المرعشلي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1،1418هـ).

9. الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الكبير (سنن الترمذي)، تحقيق: بشار عواد معروف، (بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1،1998م).

10. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم، تحقيق: ناصر العقل،، بيروت، دار عالم الكتب، ط7،1999م)،

11. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1،1995م).

12. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مقدمة في أصول التفسير، (بيروت، لبنان، دار مكتبة الحياة، ط1،1980م)،

13. الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1983م).

14. ابن جني، عثمان بن جني، الخصائص، (مصر، نشر الهيئة المصرية للكتاب، ط 4).

15. الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت، دار العلم للملايين، ط1978م).

16. ابن حجر، احمد بن علي، فتح الباري، ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت، دار المعرفة، ط1397هـ).

17. الذهبي، محمد السيد حسين، التفسير والمفسرون، (القاهرة، مكتبة وهبة).

18. الراغب، الحسين بن محمد، تفسير الراغب، تحقيق: محمد عبد العزيز، (مصر، كلية الآداب، جامعة طنطا، ط1، 1999م).

19. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، (دمشق بيروت.دار القلم، الدار الشامية، ط1،1412هـ)،

20. رشيد رضا، محمد رشيد علي، تفسير القرآن الحكيم، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط،1990م)،

21. الزرقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان، (مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط3).

22. الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (بيروت، دار المعرفة، بيروت، ط1،1957م)،

23. الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، (دار الكتبي، ط1،1994م).

24. الزمخشري، أبو القاسم، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، (بيروت، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3،1407ه)،

25. السخاوي، علي بن محمد، جمال القراء وكمال الإقراء، تحقيق: د. مروان العطية، د. محسن خرابة، (بيروت، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1،1997م).

26. السمعاني، منصور بن محمد، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد حسن، (بيروت، دار الكتب العلمية،(ط،1999م).

27. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1974م).

28. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، المهذب فيما وقع في القرآن من المعرب، تحقيق: التهامي الراجي الهاشمي، (الإمارات، مطبعة فضالة).

29. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، معترك الأقران في إعجاز القرآن، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،1988م)،.

30. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق: مشهور حسن، (دار ابن عفان، ط،1997)،

31. الشافعي، محمد بن إدريس، الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، (مصر، مكتبة الحلبي، ط1940م)،.

32. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، (بيروت، دار الفكر، ط 1995م)..

33. الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، (دمشق، بيروت، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط1، 1414هـ).

34. الصالح، صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، (دار العلم للملايين، ط24،2000م).

35. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: أحمد شاكر، (مؤسسة الرسالة. ط1،2000 م).

36. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد، التحرير والتنوير، (تونس، الدار التونسية، ط 1984م).

37. العراقي، احمد بن عبد الرحيم، الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: محمد تامر، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1،2004م)،.

38. عطية، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ)، 1/51.

39. الغرناطي، أحمد بن إبراهيم، البرهان في تناسب سور القرآن، (المغرب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط،1990م)،.

40. الغزالي، محمد بن محمد، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1993م).

41. ابن فارس، أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، (نشر محمد علي بيضون ط1،1997م).

42. الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، (بيروت، المكتبة العلمية).

43. القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط2،1973م)،.

44. ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: أحمد صقر، (مكتبة دار التراث).

45. ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، روضة الناظر وجنة المناظر، (نشر مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،2002م).

46. القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، (القاهرة، دار الكتب المصرية، ط2، 1964م).

47. القطان، مناع، مباحث في علوم القرآن، (بيروت، مؤسسة الرسالة، 1998).

48. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، مختصر الصواعق المرسلة، اختصره ابن الموصلي، تحقيق: سيد إبراهيم، (القاهرة، دار الحديث، ط1،2001م).

49. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي محمد سلامة، (دار طيبة ط2،1990م).

50. مسلم، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق: حمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت، دار إحياء التراث).

51. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، (بيروت. دار صادر، ط3،1414هـ)،

52. ابن النجار، محمد بن أحمد، شرح الكوكب المنير، تحقيق: محمد الزحيلي، (السعودية، مكتبة العبيكان ط2،1997م)،.

53. الوهبي، محمد، المسائل المشتركة بين علوم القرآن وأصول الفقه وأثرها في التفسير، (السعودية، مركز تفسير، 2015م).

اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين التلوث اللغوي والرطانة ولحن العامة مقاربة لسانية*

د. صالح لحلوحي**

*تاريخ التسليم: 2015/11/9م، تاريخ القبول: 2016/1/3م.
**أستاذ محاضر قسم (أ)/ جامعة محمد خيضرة بسكرة/ الجزائر.

ملخص:

يسعى هذا المقال لإبراز الخطر الذي تعيشه اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين صفوف الطلبة الذين يصارع بعضهم من أجل القضاء ولو بنسبة قليلة –على تفشي هذه الظواهر التي تنخر جسد مستعملي اللغة في الجامعة.

وتبرز أهمية هذا البحث –الذي يهدف إلى إظهار الأثر الذي تتركه الاستعمالات الخاطئة في لغة التخاطب اليومي لدى الطلبة – في أنه يقف على تشخيص الظاهرة، و يذكر أسبابها وعواملها، ويحدد الآليات للحد منها.

ولتحقيق هذا الهدف فإن البحث يسعى إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أسباب التلوث اللغوي وعوامله ولحن العامة؟
- ما الآثار التي يتركها كل من التلوث اللغوي ولحن العامة على اللغة العربية والهوية العربية؟

ولكي يخرج البحث بالإجابة عن الأسئلة المطروحة؛ فإننا نتتبع الظاهرة المدروسة، ونشخص الداء المتفشي فيها وفق ما تفتضيه الدراسة حتى يتسنى لنا التحكم في آليات الحد من ظاهرة التلوث اللغوي في الحوار التخاطبي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الجامعة الجزائرية، التلوث اللغوي، لحن العامة، مقاربة لسانية.

The Arabic language in the Algerian university: between linguistic pollution, jargon and colloquial speech. A linguistic approach

Abstract:

The present paper intends to demonstrate the current risk that threatens the status of the Arabic language among some of the Algerian university students who are struggling to partially eradicate these endemic phenomena amid the users of Arabic at the tertiary level. This study aims at diagnosing this phenomenon and showing the impact caused by the faulty usages in the daily communication of students. To achieve this aim, this study seeks to answer the following questions:

What are the causes and factors of the linguistic pollution and the colloquial speech?

What impacts do the linguistic pollution and the colloquialism have on the Arabic language and the Arabic identity?

To come up with answers to the posed questions, we follow the phenomenon and diagnose this widespread defect according to what the study requires in order to manage certain mechanisms to minimize the spread of linguistic pollution in the conversational communication among students.

***Keywords**: Arabic Language, Algerian university, linguistic pollution, colloquial speech, linguistic approach*

مقدمة:

تعيش اللغة العربية الفصيحة في العالم العربي حالة انتكاسية بالنظر إلى الواقع اللغوي العربي الحالي الذي يتمخض عنه هجين لغوي متنام، وهذا من خلال الاستعمال والممارسات اللغوية لخليط من الأنماطً اللغوية من مختلف لغات الاستعمال اليومي من عربية فصحى ودارجة ولغة أمازيغية ولغات أجنبية.

ولعل ما يستوقفنا – هنا – ما نلاحظه أن البناء اللغوي والثقافي بناء يعتريه النقصان وعدم التجانس، أو الانسجام بين وحداته، وأن هويتنا اللغوية والثقافية يشوبها نوع من التفكك والاضطراب في الاستعمال، ومن ثم يسوغ لنا أن نقول إن اللغة العربية في شقها المنطوق تعاني من بلبلة الألسن ولحن العامة، وتعدد اللهجات، والرطانات.

بناء المقال: تقتضي طبيعة الموضوع أن أضع القارئ أمام تصور منهجي للموضوع؛ حيث سأتحدث فيه عن الواقع اللغوي الذي يعيشه المجتمع الجزائري وبخاصة الطلبة منه، ثم تحديد مصطلحات الدراسة منطلقا من الواقع اللغوي المتمثل في الازدواجية و الثنائية اللغوية، والتلوث الحاصل فيه، مع تحديد أسباب التلوث وعوامله في الواقع الجامعي، مبيّنا أهم مظاهر اللحن التي يقع فيها الطلبة، واقفا على تلك الآثار التي يتركها كل من التلوث اللغوي، ولحن العامة في اللغة العربية، وهوية الطالب الجزائري، خاتما دراستي بذكر الآليات التي يمكن اتباعها للحد من هذه الظواهر.

وكان لزاما في مثل هذه الموضوعات أن أعتمد المنهج الوصفي؛ وذلك باعتباره (يعنى بوصف اللغة وصفا علميا دقيقا كما هي، وكما يسمعها العالم اللغوي من أفواه أصحابها في مختلف أنظمتها التركيبية و الصوتية والنحوية وفي مفرداتها، وكان جلّ اهتمامه ينصرف إلى الأصوات والصيغ للغة المتكلمة؛ فيصفها وصفا دقيقا يتناول بالتفصيل أصغر وحدتها الصوتية التي يمكن أن تلتقطها الأذن، أو الآلات الحسّاسة وصولاً إلى الصيغ والتراكيب، معتمدا في ذلك على الملاحظة المباشرة الذاتية، وعلى الآلات التي تُمَكّن الإفادة منها بصورة سليمة، وإن تعذّر القيام بالملاحظة المباشرة يستعين بالراوي اللغوي Informant الذي يوثق بمقدرته على تمثيل لغته الحية بكلّ جوانبها ولهجاتها وطبقاتها فيصفها وصفاً دقيقاً مباشراً أميناً)[1]؛ ونلحظ أنّ موقف الباحث من اللغة يختلف تماما من موقف المتكلم، لأن هدف المتكلم هو صحة الاستعمال، وأما هدف الباحث فهو وصف المنطوق عن طريق المنهج الصالح الذي يعترف بطبيعة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية، كالعادات والتقاليد والملابس وغيرها، والاستعمال الصالح يكون بحسب المعايير[2].

وعليه فإنّ الهدف من هذه الدراسة متوقف على مدى قدرة ما يوثقه الراوي اللغوي على تمثل الظاهرة قيد الدراسة، ووصفها من جوانبها جميعا انطلاقا من الواقع اللغوي للطالب الجزائري.

تتمثل خصوصية المجتمع الجزائري في تعدد اللغات، واللهجات التي يتحدث بها، مما نتج عنه خليط لغوي، ناتج عن احتكاكه المبني على أسباب سياسية وثقافية واجتماعية وتاريخية واقتصادية وحضارية.

وهذا ما تبرزه لغة الطالب اليومية من تلوث وتهجين لغويين حاصلين في المجتمع الجزائري، والتي تنتج استعمالات لغوية متباينة ذات مجالات ووظائف مختلفة لا يفهمها إلا من يتحدث على شاكلة هؤلاء، وبالتالي ينشأ ما يسمى بالتهجين اللغوي، أو التحول اللغوي لمفردات اللغة العربية لتصبح دخيلة. وهذه الفوضى اللغوية التي يطلق عليها (التلوث اللغوي) بادية للعيان، وواضحة كل الوضوح في السلوك اللغوي العربي، وبخاصة الطلبة، (ويجب التفريق منذ البداية بين تعلم اللغة الأجنبية، وهو ضروري ومهم، والتعليم باللغة الأجنبية، وهو شيء مرفوض عند الأمم الراقية، وهذا ما لا تبديه السياسات اللغوية في خططها في كل أقطار العالم، كما يجب أن نتوقف ونتمعن الآثار السلبية لموجة التغريب الكاسحة في كل المجالات، ومنها المجال اللغوي، بل والداعية إلى رهن اللغات المحلية على أنها من سقط المتاع، وهنا نقطة الخطورة التي يجب أن نتفطن إليها، ونخطط لنيل المقام الأعلى للغة الوطنية)[3]. لنقف على نقاط التماس التي يمكن أن تسهم –ولو برؤية مبصرة ونظرة ثاقبة في عملية المعالجة وإيجاد الحلول المناسبة.

وعلى اعتبار أن اللغة لسان حال متحدثيها، وسر جلاء مكنوناتهم وأساريرهم وأنها أيضا (ظاهرة تميز الإنسان عن الكائنات الأخرى، واختص بها فأتاحت له أن يُكوّن المجتمع وأن يقيم الحضارة، فاللغة والمجتمع والحضارة ظواهر متداخلة متكاملة)[4]، ويرى بعض الباحثين أنّ اللغة هي المقوم الأساسي للهوية ومرتكزها المعرفي؛ لأنها تحفظ للإنسان ملامحه وفكره وشخصيته ومصالحه، ولها سلطة التأثير فيما حوله[5].

مفاتيح البحث:

– **اللغة**: لا أقف هنا عند تعريف اللغة من حيث اللغة والاصطلاح؛ لأن المعاجم العربية كفتني ذلك، وإنّما سأنطلق مما قاله ابن جني عنها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ومكنوناتهم، أي أن اللغة تكون مقصودة لذاتها انطلاقا من وظيفتها التواصلية عن طريق التخاطب والحديث، وقد ميز فرديـنان دو سوسير (Ferdinand de Saussure) بين اللغة الملكة (The Langage، language)، واللغة المعينة (The language، La Langue)؛ فاللغة الملكة عنده هي مقدرة فطرية يزود بها كل كائن بشري، ويعني هذا اللغة بصفة عامة، وبالتالي يمكن التفريق والتمييز بوساطتها بين الإنسان و الحيوان. أما اللغة المعينة فيقصد بها العربية، أو الإنجليزية، أو الصينية لأنها نظام مكتسب متجانس[6]، وعرّفها أحد المحدثين بأنها (نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك (بوساطة) الكلام، والكتابة)[7]. لذلك ينصب تركيزنا على اللغة المنطوقة باعتبارها أكثر عرضة للارتدادات والأخطاء.

وإنّ المنهج الوصفي يعتمد على الملاحظة المباشرة للظواهر اللغوية الموجودة بالفعل، ووصف نظام اللغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وليس وضع قواعد يفرضها المنهج على المتكلم؛ ويكمن الفرق بين اللساني التقليدي والوصفي في: (أن الأول يقدم قواعد تعصم اللسان، أو القلم من الخطأ أو اللحن، وتقيد مستعملي اللغة بمستوى لغوي محدد يجب الحفاظ عليه. وأما الوصفي فلا يهمه إلا الموظف من اللغة)[8].

ويقول علماء اللسانيات إنّ المنهج الوصفي من أهم المناهج التي تستخدم في البحوث اللغوية ذات العلاقة بالبحوث التربوية الميدانية، على اعتبار أنّ نتائجه دقيقة لأنّها تعتمد الملاحظة كركيزة أساسية للبحث، واعتمادها كذلك على القواعد الأكثر وضوحا وتبسيطاً في تبيان عناصر اللغة ووصفها وتفسيرها وذلك باستعمال التقنيات[9].

– **الثنائية اللغوية**: La diglossie: نعني بالثنائية اللغوية أن يتكلم الناس في مجتمع ما لغتين الأولى اللغة الأم، التي تستخدم في المجالات الرسمية كالحياة والتعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين. والثانية لغة أجنبية تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينها، بينما تستخدم اللغة السائدة للتواصل مع الآخرين[10].

وبعبارة أخرى فالثنائية اللغوية هي قدرة الفرد أو المجتمع على التكلم بلغتين مختلفتين في شتى المجالات والمواقف على درجة واحدة من التفوق والإتقان [11].

– **الازدواجية اللغوية**: Le bilinguisme: عرفها جون ديبوا (Jean Dubois) على أنها الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه المتكلمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية المتعددة، مثل الفصيحة واللهجة [12].

– **الواقع اللغوي**: يتسم اليوم الواقع اللغوي العربي بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة في ظل زمن العولمة بالإهمال الذي طالها في كثير من المجالات الحيوية مقارنة باللغات العالمية الأخرى، المسيطرة على العلوم والآداب الإنسانية والتكنولوجيا، وغيرها من مظاهر التقدم الحضاري في العصر الحديث.

◄ والسؤال الذي يطرح نفسه اليوم بحدة: ما هو واقع اللغة العربية، في زمن العولمة وزمن التكنولوجيا؟

ينبغي أن نعترف ونقر بأنّ الاستعمار الغاشم (الفرنسي والإنجليزي والإسباني والإيطالي) الذي زحف في القرن الماضي على الدول العربية أحكم قبضته، وبذل جهدا كبيرا، من أجل إحلال لغته بديلا للغة العربية، وقد سبق ذلك، لأن فرنسا الاستعمارية فرضت هيمنتها على الجزائر التي ما زالت تتجرع تبعات تلك الحقبة الزمنية المريرة، كما حاولت الدفع باللهجات العامية من العربية واللغة الأمازيغية من أجل إذكاء الصراع معها، وإضعاف اللغة العربية.

– **التلوث اللغوي**: تعد ظاهرة التلوث اللغوي من الظواهر التي تنخر جسد اللغة العربية من خلال مظاهر اللهو والعبث بين الطلبة في الجامعات الجزائرية، قصد الترويح عن النفس، أو التجديد في أنماط الأساليب الكلامية التي أصبحت عادات شبه مستقرة عندهم.

هذا التلوث انعكس سلبا على لباسهم وحركاتهم، وهذا كله من آثار التغريب أو العولمة في الثقافة.

- **الرطانة**: تتفق المعاجم العربية على أن (رطن) تعني التحدث أو التكلم بالعجمية، تقول: رَطَنَ العجميّ يَرْطُنُ رَطْناً تكلم بلغته والرَّطَانة والرِّطَانة والمُراطَنة، وقد تَراطَنا تقول: رأيت أعجمين يتراطَنان وهو كلام لا يفهمه العرب. و(الرِطَانَةُ): يُقال كلَّمه بالرطانة: بالكلام الأعجميّ، أو بكلام لا يفهمه الجمهور، وإنما هو مواضعة بين اثنين أو جماعة[13].

- **لحن العامة**: جاء في معظم القواميس والمعاجم العربية، وكذا الدراسات المتعلقة بهذه الظاهرة أنّ اللَّحْن واللَّحَن واللَّحَانة واللَّحانيَة هو تركُ الصواب في القراءة والنشيد وما إلى ذلك، واللَحْنُ: الخطأ في الإعراب. يقال: فلان لَحَّانٌ ولَحَّانَةٌ، أي كثير الخطأ[14].

وانطلاقا من التعريفات السابقة لمصطلحات البحث، يتبيّن لنا أنّ ثمة خطوط تماس بين هذه الظواهر التي تطفو على سطح الحديث اليومي، والاستعمال اللغوي لدى فئة معينة من المجتمع الجزائري؛ ممّا تسبب في هذا التغريب الذي له جذور ووجود من وقت غير قصير.

وأقصد بذلك ما حدث ويحدث من التقليد الأعمى للغرب والنقل عنهم دون وعي ولا تفكير في العواقب الوخيمة التي تترتب عن هذا التقليد؛ ممّا يؤدي بنا إلى أن نسمع كلاما هجينا خليطا ملوثا، لا سمة له ولا ذوقا، فضلا عن تداول الطلبة الجامعيين لمفردات وتراكيب تقرع الآذان وتدمي القلوب.

أسباب التلوث اللغوي وعوامله والرطانة ولحن العامة: بعد أن استعرضت آنفا مفاتيح البحث بإيجاز، رأيت من الضروري أن أعرض أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى شيوع مثل هذه الظواهر الهجينة التي تنغص علينا حياتنا اللغوية وبالتالي تفقدنا هويتنا العربية.

ويمكن أن نحصر هذه الأسباب في عناصر ثلاثة: سياسية، وثقافية، واجتماعية، تتحكم فيها جملة من الضوابط التي أدت إلى بروزها بشكل لافت، و(إذا كانت اللغة من الناحية الشعورية والوجدانية تمثل روح الأمة، ومن الناحية الثقافية تمثل الوعاء والوسيلة الناقلة للأفكار والتقاليد والخبرات عبر الأجيال المتعاقبة على تاريخ الأمة، وكانت من الناحية السياسية هي معالم الحدود الحقيقية للرقعة الجغرافية الوطنية والقومية، ومن الناحية السيادية هي أهم أسس الهوية ومكونات الشخصية والوحدة الوطنية، لأية مجموعة بشرية، تعيش في انسجام على وجه الكرة الأرضية)[15].

إذن اللغة هي شريان الحياة وعصبها؛ لأننا لا نستطيع أن نترجم ما يدور بخلدنا إلاّ بوساطتها؛ فهي الروح و الوعاء و الحدود الجغرافية و السيادة والهوية و الدين، لذلك تسارعت الأحداث وتجلت الحقائق والأسباب فآلت لغتنا العربية إلى هوان بين ظهرانينا، **ومرد ذلك كما أسلفت جملة من الأسباب نوجزها**:

♦ **أسباب سياسية**: تحتل اللغة العربية موقع الصدارة في التنظير القومي العربي، أما ترتيبها في خانة الوطنية والتواصل اليومي فهي شبه مهملة، إن لم نقل منعدمة؛ فلا يكاد يُلتفتُ إليها إلا في المحافل والمناسبات، وتبقى ظاهرة العزوف عن الفصيحة، وظهور العاميات، وتقليد الآخرين في لغاتهم، السمة البارزة على ساحتنا العربية، وهي نتيجة منطقية لتمزق الأمة وتشرذمها، وتقطع الأواصر بينها في السياسة والاقتصاد؛ لتصبح كل دويلة شعباً مستقلاً يباعد الزمن بينه وبين أشقائه، ويقل تبعاً لذلك الاتصال الفكري والاجتماعي، وتتقوقع كل دويلة على نفسها في بيئتها الضيقة المحدودة، ويتولد من ذلك تفكك اجتماعي يتبعه تفكك لغوي منحدر[16].

وقد تناول أحد الباحثين الجزائريين بعض الأسباب التي أسهمت في تولي اللغة العربية في قوله: (وكانت اللغة المستضعفة والمستهدفة من هذه الوجهة، وبدون منازع، هي بيت الداء الذي ينخر الكيانات القومية الضعيفة لإزالتها من الوجود (...) وكانت اللغة وقوتها في مقدمة كل دواء، لوقاية كيان الدولة، ووحدة الشعب، والأمة من التشتت، والتفرق، والتمزق إلى كيانات مجهرية لا حصر لها، داخل الرقعة الجغرافية الواحدة، كما يتجلى، على خريطة العالم الممدودة، كالحصيرة أمام كل ذي بصر وبصيرة)[17].

وتعد اللغة العربية في عصرنا فاقدة الهوية، فاقدة العروبة، بل إنها أمشاج وأخلاط من الكلام بين فصيحة نادرة الاستخدام [أساتذة اللغة في الجامعات الجزائرية يسعون إلى تقديم اللغة المثالية انطلاقا من أهمية اللغة الفصيحة في إيصال المعلومة] ومملوءة باللحن والخطأ، وفي المدارس والمعاهد العامة تقدم بطريقة هوجاء [بعض أساتذة المواد الأدبية، وبخاصة ما تعلق بالدراسات الحديثة في مجال السرديات في الجامعات الجزائرية يسعون إلى إحلال العامية القريبة إلى اللغة السليمة انطلاقا من اعتقادهم بأن الطلبة لا تصلهم المعلومة إلا بوساطة هذا النوع من التخاطب]، وتقدم موادها أحيانًا باللغة العامية[18] بل إن من أساتذة الجامعة من تسول له نفسه إلقاء المحاضرات باللسان الدارج ممزوج باللغة الفرنسية أو اللغة الانجليزية.

ونظرا لهيمنة اللغة الفرنسية على دواليب الإدارات الجزائرية – على الرغم من أن الدستور الجزائري فصل في أمر اللغة الرسمية للبلاد– فإنّ جل المراسلات تتم بهذه اللغة، أما لغة التواصل فهي لغة إفرنجية بامتياز، وبخاصة في المدن الكبرى.

وإذا كان المرء قد حدد (ما للغة العربية من خصائص ومميزات في ذاتها، بما لا يترك أي مجال للشك في قيمتها العلمية والحضارية، بما يسقط كل الذرائع التي قد تقدم في هذا الخصوص بالنسبة لأعداء هذه اللغة الذين يتربصون بها الدوائر في الخارج والداخل لأسباب متعددة، قد تختلف في المنطلقات، ولكنها كلها تصب في هدف واحد، هو القضاء على أهم أسس ومكونات الأمة وتقويضها من الداخل، بعد أن فشلت كل محاولات الأعداء للقضاء عليها من الخارج)[19].

وتعود بعض الأسباب التي تعاني منها اللغة العربية اليوم إلى توسع دور اللغات الأجنبية على حساب لغتنا من جهة، وإلى التمسك باللهجات المحلية من جهة أخرى، وكلاهما خطر على اللغة العربية، وأيّ تعمد لإقصائها وذلك بإحلال لغة أخرى، أو لهجة محلية محلها يُسهم في إضعافها ويقلص من حجم استعمالها، مما يشكل خطرا على الثقافة العربية الإسلامية، ويضعف الأمة العربية ويفقدها هويتها ويضيّع تراثها[20].

وإذا كان من المنطق أن استعمال أية لغة يتطلب بالضرورة حداً أدنى من إتقان قواعدها، ثم امتلاك الرغبة في ذلك بسبب ربط التعلم ذاته، وكذلك الاستعمال بمنفعة ما ذاتية؛ فإن تناول سبب

القصور الشنيع في استعمال اللغة العربية عند الناطقين بها يتطلب معرفة مختلف الأسباب والعوامل الذاتية والموضوعية التي أدت إلى ذلك، ومنها؛ عدم إعطاء بعض العرب مكان الصدارة للغة العربية في بلدانهم، إضافة إلى سيطرة اللغات الأجنبية على الأقسام العلمية في معظم الجامعات العربية في المشرق والمغرب على حد سواء. وتحديد نوعية المشاكل والمعوقات التي تعترض الاستعمال الأمثل للغة العربية[21].

♦ **أسباب ثقافية**: تؤدي الثقافة دورا كبيرا في عملية إرساء دعائم اللغة، ويمكن للمشرفين على مناحي الثقافة في أي مجتمع المساهمة في إعلاء شأن اللغة، و(لكل أمة ثقافتها الخاصة بها، التي تميزها عن غيرها من سائر الأمم الأخرى، وتعطي لها عنصر الفرادة في هذا الوجود. وتعدّ اللغة أهم المقومات الأساسية لأيّ ثقافة من الثقافات)[22]. كما تبقى مسألة اللغة الوطنية قضية مبدأ غير قابل للمساومة ولا للتنازل؛ بل إنّ اعتماد اللغة العربية في بناء مجتمع المعرفة جوهري، (لأنها أساس رئيس من أسس الثقافة، ولأن الثقافة باتت هي المحور الأساس الذي تدور في فلكه عملية التنمية. واللغة محورية في منظومة الثقافة لارتباطها بجملة من مكوناتها من فكر وإبداع وتربية وإعلام وتراث وقيم ومعتقدات)[23].

وقد أظهر هذا التقرير حرص الدول العربية على بناء مجتمع معرفة يستقبل المعرفة وينتجها بالعربية؛ (وفيما يخص العربية فإنّ جميع الدول العربية اختارت العربية الفصيحة كمعيار لغوي ولا عجب في ذلك أن تكون هذه اللغة الرباط الأساسي الذي يربطهم وتنتظم عليه علاقاتهم وتواصلهم وتعاونهم، فإن لهم تراثا بهذه اللغة عظيم يتسع في الزمان إلى 14 قرنا وفي المكان 22 دولة. وهي لغة الثقافة التي بها ترتقي المجتمعات الناطقة بها)[24].

كما يمكن القول إنّ اللغة العربية استعادت مكانتها، وبرهنت على أنها جديرة بأن تقف في مصاف اللغات العالمية الكبرى. فهي لغة علم وأدب وفن وحضارة، اتسع صدرها لكل جديد، وقد استخدمت الحاسبات الإلكترونية في دراستها[25]. ويرى تمام حسان أنّ اللغة ليست عنصرا من عناصر الثقافة فحسب، بل إنّها أساس كل أنواع النشاط الثقافي، وبالتالي فهي أقرب الأدلة وأقواها في عملية استقصاء الملامح الخاصة بأيّ مجتمع معاصر[26].

وباعتبار أن اللغة العربية استطاعت في زمن ما حمل الثقافة العلمية والفنية والأدبية، ودعم الحضارة الإنسانية وتطويرها عبر الأزمنة، وهذا ما يؤكد قدرتها على التجديد وعلى التطور والاستمرار؛ فإنّ الأمر ليس كذلك اليوم لظروف كثيرة وأسباب متنوعة؛ حيث طغى التهجين اللغوي على موروثنا الثقافي والحضاري؛ وذلك بسبب الغزو الفكري الغربي على ثقافتنا الإسلامية؛ هذا الغزو الذي غيّر كثيرا من المفاهيم الثقافية عندنا وأحلّ محلّها مفاهيم علمانية غربية، ومنها: تقليد المسلمين للغرب في عاداتهم وتقاليدهم وسلوكاتهم، وانحطاط أخلاق الشباب بسبب المخدرات والخمور، إضافة إلى أن العلمانية تدّعي أنّ الإسلام عبارة عن طقوس وشعائر لا تتلاءم مع الحضارة الإنسانية[27]؛ فلا تكاد تسمع إلا تلك العبارات التي تتردد على ألسنة الناس هنا وهناك خلال المهرجانات الثقافية حتى يُخيّل إليك أنّك في دولة غير عربية، فهؤلاء لا يدخرون جهدا في قلب الموازين في التشهير لحدث ثقافي تحت مسميات فرنسية (فِيسْتيفال: Festival، أي: مهرجان، وكونسير: Concert، أي: حفلة موسيقية، و Salle de concert أي: قاعة حفلات، و restaurant، أي: مطعم)، وقس على ذلك؛ لأنّ الكلمات الأجنبيّة المستعملة في التخاطب اليومي تجد فرصتها للتّوغّل في المجتمعات؛ فهي لا تغزو الألسنة بألفاظها ورطانتها فحسب، بل تتوغل برصيدها الثّقافيّ مصطحبة معها مدلولاتها لتنفذ إلى مواقع السيّطرة والتّأثير وبسط النّفوذ والتغلغل إلى النّفوس والسيطرة على العقول.

♦ **أسباب اجتماعية**: تختلف طرائق التواصل اللغوي بين طبقات المجتمع الجزائري باختلاف مستوياتهم المعيشية وثقافاتهم التعليمية، ونلحظ ذلك من خلال نبراتهم ومعاملاتهم واستعمالهم لألفاظ دون أخرى، هذه الألفاظ تشعرك بنوع من النفور وأنت تستمع إلى أحاديثهم المستغربة التي تنم عن رفضهم لكل ما له صلة باللغة العربية؛ لأنهم يعتقدون أن سبب التخلف هو اللغة في حدّ ذاتها متناسين أن السبب هو المستعمل لهذه اللغة؛ فمثل هذه المشاكل اللغوية قد تؤدي إلى ذوبان اللسان العربي وتفقده هويته، وبالتالي يصبح المتكلمون أقوامًا ناشزة متنافرة. ومرد هذا كله الذوبان الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

ولعل من أسباب تفشي ظاهرة الرطانة والتلوث اللغوي ولحن العامة في أوساط المثقفين الجزائريين النبرة التي تميز كلامهم اليومي؛ حيث يتبيّن لهم أن الحضارة البشرية تكمن في الحديث بلغة (موليير) لأنها لغة الحب والعاطفة، وأن اللغة العربية لغة مساجد ومتاحف. وقد بلغ بهم الانبهار مبلغاً عظيماً، حتى إن من بيدهم مقاليد الأمور عمدوا إلى استعمال اللغة الفرنسية في المعاملات الرسمية في الدولة الجزائرية، و(إن مسألة اللغة العربية تحتاج إلى توعية المواطن بأهمية لسانه، وما يقدمه اللسان العربي من سيادة إضافة إلى أن التنمية في كل بلاد العالم لم تحصل باللسان الأجنبي بتاتا)[28].

وعلى هذا الأساس يجد طلبتنا الأعزاء في أقسام اللغة العربية وآدابها صعوبة كبيرة في التأقلم بين ما يأخذونه في قاعات التدريس و ما يسمعونه خارجها، الأمر الذي أدى بهم إلى عدم السيطرة على ألسنتهم المتطاولة على اللغة العربية، فكثيرا ما تسمع بعضهم يقول لك: عندي (كور: Cour) بمعنى محاضرة أو عندي (T D) وهي مختصر كلمتي:(Dirigée Travaux) أي: حصة أعمال موجهة، وعندما تسأله عن سبب تأخره عن الحصة، يجيب بكل بساطة بأن السبب هو الـ(Bus)، أي الحافلة والـ(circulation)، أي ازدحام حركة السير، وغيرها من الكلمات اليومية.

أمّا إذا حاولت أن تُحدّث الطلبة في أثناء الحصة أو أن تطرح عليهم أسئلة، فلا تنتظر – في الأغلب الأعم – أن يجيبوك باللغة السليمة، ولا أقول اللغة الفصيحة؛ لأنّ ألسنتهم درجت على استعمال العامية أو الهجين الذي لا يمكن أن يؤدي الوظيفة التواصلية؛ فإذا كان السؤال مثلا عن استخراج الفاعل، أو المرفوعات، أو المفعول به، أو المنصوبات؛ فإن الإجابات ستكون متباينة في لغتها بين لغة قريبة إلى الفصيحة، ولهجة عامية ممزوجة ببعض الكلمات الفرنسية وكأنك خارج قاعات الدرس. أمّا إذا حاولوا تبرير الإجابات، فتسمعهم ينصبون الفاعل ويجرون المفعول به، وهم بذلك يجهلون الحكم الإعرابي لها، بسبب عدم حضورهم المحاضرات، أو بسبب استهتارهم، وفي حالات معينة عندما يلحظ حركة الفتحة على حرف ما في النص يقول هذا هو المفعول به، أو الحال أو. .. وقد

تكون هذه الحركة على الضمائر المتصلة، أو أن هذه الحركة حركة بناء لا إعراب. وعندما تحاول تنبيههم يجيبون بلسان دارج: (ماَ عْرفْ أو مَا عْرَفْش بمعنى لا أعرف، أو لا أعرف أي شيء).

والإكثار من استعمال الكلمات الأجنبيّة، وبخاصة الفرنسية من قبل المتكلمين مرده الاستعمار الفرنسي الذي سعى إلى القضاء على هوية الأمة الجزائرية، وإضافة إلى الضّعف اللّغويّ المرتبط بالضّعف الفكريّ والثّقافيّ، وفي هذا الصدد أرجع الباحث الجزائري الدكتور صالح بلعيد خلال اليوم الدراسي حول (اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج) ظاهرة التلوث اللغوي إلى القنوات الأجنبية التي هجّنت اللغة العربية في الجزائر وتهذيبها مسؤولية الإعلام والمدرسة.

وقد أرجع الدكتور صالح بلعيد الأسباب الأساسية التي أدت إلى هذا التهجين اللغوي[29]:

1. الإعلام بمختلف قنواته خاصة الفضائيات، وما تحمله من إبداعات لغوية عن طريق وصلات الإشهار مثلا، حيث تأتينا حمولة ثقافية مرنة بسيطة سهلة على الحفظ ولها ترانيم خفيفة، وباللغة الحاملة لها، التي تعمل على تجاوز المألوف والتحرر من سلطة اللغة الثابتة، وبهذا تحدث كسرا لغويا وانحرافا عن سلطة النحو.

2. كثرة اللافتات الأجنبية في البلدان العربية وأغاني الفيديو كليب التي تجمع خلطة غريبة من الأغاني والأداء إلى درجة تسطيح الفن.

3. هيمنة اللغة الأجنبية على خطاب بعض النخبة من خلال هيمنة لغة المستعمر.

4. إلى جانب تجسيد بعض الأسر لهذا الهجين في بيوتها، والعمل على التفاخر به وهجران اللغة الوطنية باعتبارها لغة التراث لا الحداثة.

5. عدم اعتماد الموروث الثقافي الوطني كمرجعية دالة في التاريخ والعلوم والآداب وافتقاد المرجعية اللغوية الوطنية والجري وراء المرجعيات الغربية.

وقد أسهب أحد الباحثين في هذا المجال وتناول الموضوع بالدرس والتحليل؛ إذ يرى أنّ اللّغة ليست مجرّدَ وسيلة للتّخاطب فقط، وإنما هي أيضاً فكرٌ وعقيدةٌ وثقافةٌ وعواطفُ ومشاعرُ وتراث وتاريخ، وما استشرى (من هزالة الثّقافة العامّة لدى الشّبّان العرب في الوقت الحاضر، وضآلة زادهم من المعارف والعلوم، وجَهْلِهم بتُراثهم وتاريخهم، إنّما هو نتيجة طبيعيّة لضعفهم في لغتهم، وفقدهم للمفتاح الجيّد للثّقافة والمعرفة والعلم)[30].

ويؤدي هذا الضعف اللغوي تدريجيا إلى ذوبان الشّخصيّة، وبالتالي فَقْد الْهُويّة، وانقطاع الصّلة بالرّابطة الّتي تُوَحِّد الأمّة ألا وهي اللغة الوطنيَة التي تَشُدّ الكيانَ، وتُحقّق لها الاستقلال، وتبوِّئ لها المكانة المحترمة بين الأمم الحيّة، والمحافظة على اللّغة هو المحافظة على الأصالة والانتماء القوميّ.[31]

مظاهر اللحن: قبل الحديث عن مظاهر اللحن، حريّ بنا أن نبين مقصدنا من المصطلح، وما يوافق الدراسة؛ حيث يقصد به مخالفة العربية الفصيحة في الأصوات، أو الصيغ، أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب، أو في دلالة الألفاظ[32]، وقد حدّد علماء الأصوات قدماء ومحدثون أسباب حدوث اللحن في اللغة العربية في جملة من الظواهر الصوتية المرافقة لعملية النطق؛ فكانت لمبدأ التجاور الأثر البارز في ذلك؛ حيث تتأثر الأصوات اللغوية ببعضها عند عملية النطق بها في الكلمات والجمل، فتتغير مخارج بعض الأصوات، أو صفاتها لكي تتفق في المخرج، أو الصفة مع الأصوات المجاورة، ويحدث ذلك نوعا من الانسجام بين الأصوات المتنافرة[33].

إضافة إلى قوانين أخرى، منها المخالفة الصوتية، والقياس الخاطئ، ونظرية السهولة، وكذلك ظاهرة القلب المكاني. وهي ظواهر لغوية مرتبطة بعضها ببعض.[34]

والمتأمل في هذه الظواهر يلحظ أنها متقاربة في مدلولاتها، متباينة في تفاصيلها الدقيقة، وتُسهم كثيرا في التطور اللغوي الذي يحصل في اللغات.

وأجمع المتدخلون في اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر، بتاريخ: 16 فبراير 2010، تحت عنوان (اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج) على تناول مظاهر التهجين اللغوي في الجزائر وأسبابه، والحلول المناسبة من أجل القضاء على امتداد هذه الظاهرة التي تهدد مستقبل اللغة العربية في بلادنا، وأجمع المختصون على أن الاستعمار والإعلام والمدرسة من بين أهم الأسباب التي خلقت هذا التلوث اللغوي، وعدوا التركيز على هذه الأسباب وإعادة النظر فيها من بين الحلول التي يمكن أن تقف أمام امتداد هذه الظاهرة عبر الأجيال.

ولعل مهمة العالم اللغوي هي الوصف والتسجيل واستنباط القوانين التي تخضع لها ظاهرة التطور اللغوي، وأمّا قضية فرض نظام لغوي معين، والقول بصوابه، أو بخطئه، وإباحته أو منعه فهو من صميم عمل المعلم لا العالم، وليس له (أي: المعلم) أن يبسط رأيه ويبالغ في فرض أسلوب معين من التعبير اللغوي؛ وذلك بسبب قهرية التطور اللغوي لا شعوريته[35].

ويمكن حصر مظاهر اللحن في اللغة العربية في النقاط الآتية:

♦ **أولا:** اللحن في الحركات الإعرابية: تعد ظاهرة اللحن في الحركات الإعرابية من أخطر المظاهر المتداولة على ألسنة الطلبة في الجامعة الجزائرية، وخاصة لدى طلبة قسم الآداب واللغة العربية،ويعود سبب كثرة أخطاء الطلبة النحوية إلى جملة من الأسباب لعل أهمها نفور الطلبة من مادة النحو العربي على مر فترات حياتهم التعليمية في المؤسسات التربوية على اعتبار أن طريقة تقديم الدروس في السابق (بداية من الموسم الدراسي 2004 /2005)، تعتمد على استقلالية الحصص، وبالتالي ثقل حصص النحو على الطلبة، أضف إلى ذلك طرائق بعض الأساتذة التي لا ترقى إلى المستوى الذي يحفز الطلبة على الإقبال.

أما بعد الموسم الدراسي(2004 /2005)، فأضحت طريقة المقاربة النصية هي السائدة، وهي طريقة مناسبة في كثير من الحالات لطرائق التدريس الحديثة؛ حيث تعتمد الطريقة على المتلقي(الطالب) مما يسهل عملية الاستيعاب والإدراك.

وتطفو هذه الظاهرة على السطح في أثناء الحديث، أو في

أثناء إلقاء العروض الصفية، أو التواصل مع الأساتذة داخل قاعات التدريس، فكثير من طلبتنا لا يجيدون الحديث بالفصيحة، ويلجأون إلى استعمال التهجين اللغوي، ويواصلون فيه إذا لم يجدوا من الأساتذة من يردعهم ويجبرهم على ذلك، فلا يصححون أواخر الكلمات، كما تقتضيه قواعد النحو، وذلك كما في لحن الكثير منهم.

وتحضرني أمثلة الطلبة في إجاباتهم عن أسئلة الاختبارات الكتابية (نماذج من إجابات الطلبة في اختبار مادة النحو والصرف):

- **مثال أول**: أكرمَ المعلمة مركز الإشراف التربوي، وقدّم لها هديّة.(استخرج الفاعل وبين نوعه).

كانت إجابة بعض الطلبة: المعلمةُ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والصواب: المعلمةَ: مفعول به مقدم.

مركزَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، والصواب مركزُ: فاعل مؤخر مرفوع.

- **مثال ثان**: قال الله تعالى﴿**قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي من تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُواْ عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ**﴾ المائدة 119.

(استخرج الفاعل والمفعول به، وبين نوعهما).

كانت إجابة بعض الطلبة: الفاعل: الصادقون بدل الصادقين، خطأ في الآية (اسم صريح ظاهر).

المفعول به: صدقَهم بدل صدقُهم خطأ في الآية.

- **مثال ثالث**: قرأ الكتاب صاحبه.(بيّن سبب تقديم المفعول به عن الفاعل).

كانت إجابة بعض الطلبة: الفاعل: الكتابُ.

المفعول به: صاحبَه.

عدم ذكر سبب التقديم، والجملة في نظر الطالب صحيحة، والأصح: يتقدم المفعول (الكتابَ) على الفاعل (صاحبُه) وجوباً؛ لأنّ الفاعل اتصل به ضمير يعود على المفعول به، والفاعل اسم ظاهر.

وهناك نماذج كثيرة لا يتسع المقام لذكرها.

كما يمكن إدراج بعض أخطاء الأئمة على منابر الجمعة، فأحدهم لا يتردد في نطق قوله: (يا عبادُ **الله**) بالضم، وهو معروف عندنا بهذا اللحن رغم تنبيهنا إياه، ومثل هذه الأخطاء كثيرة ومتكررة. وفي المساجد يرفع المؤذن صوت الحق فيقول: أشهد أن محمدٌ رسولُ **الله** برفع محمد.

♦ **ثانيا**: اللحن في بنية الكلمة: هناك انقلابات صوتية لا تخضع للقوانين، بل تخضع لما يسمى بالعادة اللغوية، (فاللحن اليوم ملأ السمع والبصر، في المكتوب والمقروء والمسموع، في إشارات الشوارع، ولوحات المتاجر، و في المدارس والمساجد، وفي الأندية والمجالس، يزيد من استشرائه جهلٌ مركّب بعلوم اللسان، وهيمنة للعاميات، وفتنة عمياء بالمستعمر ولغته)[36].

وكثيرة هي الأمثلة التي تتداولها الألسن في الجامعات العربية، و الجزائرية، فطلبتنا يميلون إلى التسهيل في نطق الألفاظ حتى يوفروا الجهد العضلي، وهذا جار في حياتهم العامة، مما طغى على لسانهم الذي درج على مثل هذه الألفاظ؛ حيث ينطقون: (جِيت[جئت]، و اقْرِيت[قرأت]، (ويقولون: قريت الكتاب. والصواب قرأت بالهمز. وسمع أبو عمرو الشيباني أبا يزيد يقول: من العرب من يقول قرَيت في معنى قرأت)[37] واكْليت[أكلت]، و(يقولون: مَليت الإناءَ، فهو مملى، وخبيت الشيء، فهو مُخبى. والصواب: ملأته فهو مملوء، وخبأته فهو مخبوء)[38] و جَبْت[أحضرت، وأظن أنّ أصلها: جئت به أو بها]، و وين=[أين]، واش بيك [أي شيء بك، أو ما بك]، ودايمن [دائما]، منين [من أين]، وبلاش [بلا شيء]، و اشكون؟ [أي شيء يكون؟]، وزيّر: بتشديد الياء وهو شد الشيء وإحكام شده يقال «زَيَّرَ الدابةَ جعل الزِّيارَ في حَنكها و الزِّيارُ شيء يجعل في فم الدابة إذا استصعبت لَتَنْقادَ وتَذِلَّ (لسان العرب مادة زير)، فْريتها: أو فْراها وهي تطلق عندنا إذا عمل الرجل عملا فأتمه وأصل اشتقاقها من فرى يفري (والعرب تقول تركته يَفْري الفَرِيَّ إذا عَمِلَ العَمل أَو السَّقْي فأَجاد) (لسان العرب مادة فرا)، وباين: بتسهيل الهمز، ومعناها ظاهر، ويهدر: والمراد الكلام و كثرته يقال يهدر بزاف أي يتكلم كثيرا ولها معنى في اللغة روى أبو تراب للأصمعي: هدر الغلام وهدل: إذا صوت (تهذيب اللغة مادة هدر).

كما يستوقفنا انقلاب صوتي آخر يتكرر كثيرا على ألسنة الناس، سواء في قاعات الدراسة، أوعند المقرئين في المساجد، وهذا الانقلاب يتمثل في التداخل الحاصل بين صوتي؛ الظاء والضاد، فهو « رسم قد طمس، وأثر قد درس، من ألفاظ الناس جميعا، خاصتهم وعامتهم، حتى لا تكاد ترى أحدا ينطق بضاد ولا يميزها من ظاء، وإنما يوقع كل واحدة منهما موقعها، ويخرجهما من مخرجها، الحاذق الثاقب إذا كتب أو قرأ القرآن لا غير، أمّا عامة الناس، وأكثر الخاصة، فلا يفرقون بينهما في كتاب ولا قرآن)[39].

ولا يخفى على المهتمين بشؤون اللغة العربية أنّ بعض هذه الظواهر تعود إلى أزمنة غابرة، مع اختلاف في المكان والزمان وما يحيط بهما.

♦ **ثالثا**: اللحن في تركيب الجمل: المتأمل في الواقع اللغوي الجزائري تصدمه ما تتعرض له اللغة العربية من انتهاكات على ألسنة الطلبة الجامعيين، فحين تدخل الجامعة ترى أن العامية هي السائدة السيدة بين صفوف الطلبة وعدد من الأساتذة الذين ينتهكون حرمة اللغة الفصيحة؛ و(هجم الفسادُ على اللسان، وخالطت الإساءةُ الإحسانَ، ودُخلت لغة العرب، فلم تزل كل يوم تَنْهَدم أركانُها، وتَموت فُرسانُها، حتى استبيح حريمُها، وهُجِّن صميمها، وعفت آثارها، وطُفئت أنوارها، وصار كثير من الناس يخطئون وهم يحسبون أنهم مصيبون)[40].

وتناسى الناس أنّ اللغة العربية لغة القرآن الكريم التي كرمنا بها المولى عز وجل هي الركن الأساس في وحدة الأمة وقوتها، وأنها الوعاء الذي يحفظ فكر الأمة وحضارتها[41].

وتكمن مظاهر اللحن في الجمل التي يتداولها الطلبة فيما بينهم؛ فهم إمّا مختصرون لها في كلمات كأن يقولوا: خلاص، بمعنى انتهى الكلام، وكلمة (يهدر بزّاف) بمعنى يتكلم (المهذار هو كثير الكلام) بزّاف: كثيرا (من أصل كلمة (الجزاف) والجزاف في الشراء والبيع دخيل، وهو بالحدس بلا كيل ولا وزن، تقول: بعته واشتريته بالجزافة والجزاف[42]، حيث استبدل الجيم بالشين لقرب مخارجهما. وبَصَّح: ومعناها (لكن)، ويمكن أن يكون معناها استفهاميا عند قول (بَصَّاح) صاعدة صاعدة حادة أو(مَنَّكْ

بالصح)؟ وتفيد معنى (هل هذا صحيح؟ أو بحسب النغمة دلالة على التهكم والسخرية.

وكذلك قولك: مَا كَالاّه، أي: ما كان له داع، أو لا داع، و مَا كانش منها؟ في ظاهره استفهام، أما معناه ففيه معني عدم التصديق مثلا، وغير ممكن أو لا أصدّق. وعبارة (نَسْتَنّا فيك، بمعنى: انتظر فيك، ومنه قول بعضهم: يَسْتَنّاوْنا في لَبْلاَصَه الفلانية، بمعني ينتظروننا في المكان الفلاني، وكلمة لَبْلاَصَه فرنسية: La place، وهي من الكلمات التي يتشبث بها الجزائريون كثيرا.

♦ **رابعا**: اللحن في نطق الأصوات: تعد هذه الظاهرة المألوفة عندنا في مختلف ربوع الجزائر من الظواهر التي تستوقف اللغويين وخاصة المهتمين بالدراسات الصوتية، فلا تكاد تمر عليك ظاهرة ما إلا ووجدت لها امتدادا في الاستخدام اللغوي قديما، و يحدث ذلك عندما لا يستطيع المتكلم إخراج الصوت من مخرجه، فيبدله بآخر قريب منه، ليتماشى مع اللهجة المحلية، وهذا يحدث مع الأعاجم أو مع البدو وسكان الصحراء، الذين لم يتأثروا بالحضارة الإنسانية، فحافظوا على لكنتهم، ومن ذلك: ما يرويه بعض الطلبة وبالتالي يرويه سكان المنطقة التي يسكنونها؛ حيث يقولون: [الأهوة] بدل [القهوة]، وهي لهجة محلية بمنطقة تلمسان بالغرب الجزائري، ويفعلون تقريبا مع كل الكلمات التي فيها صوت القاف، وهي من قبيل الانقلابات الصوتية التي لا تخضع للقوانين، بل تخضع للعادات النطقية، والامتداد اللهجي للهجات اللغة العربية القديمة.

كما يمكن أن يعزى انقلاب صوت الثاء فاءً في قولنا [ثَمّ: فمّ]، و[الثوم: الفوم]، وهذا بمنطقة بسكرة بالجنوب الشرقي من الجزائر العاصمة.

ومنه انقلاب صوت العين همزة بمنطقة بريكة بولاية الأوراس [عَرس بالفتح عندنا وهو عُرس: ينطق أرس]، ومنه انقلاب الهمزة إما عينا أو هاء في مثل اسم: [فؤاد؛ فيقولون: فُعاد أو فُهاد]. ويدخل هذا في باب التبديل؛ حيث (يقولون للفرس الذي يقارب حمرته السواد: أَصْدَع. والصواب: أصدأ، بالهمز، مأخوذ من صدإ الحديد. ويقولون: فقعت عين الرجل، وهو مفقوع. والصواب: فقأت عينه، وهو مفقوء العين)[43].

وتبرز أنواع أخرى من الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في أثناء إجاباتهم عن أسئلة الصرف؛ ففي سؤال عن وزن كلمات بعينها(زن الكلمات الآتية مذكّرا بقواعد وزنها: يصيح/ بيدر/ يَهُون/ خافَ)، كانت إجابات بعضهم كالآتي: يصيحُ: يفيلُ لكن الصواب هو: يَصِيحُ: يَصْيحُ/ يَفْعِلُ/ يَنْزِلُ، عند وزن كلمة فيها حرف معتل نقيسها على كلمة صحيحة، ويَصيح أصلها: يَصْيِح ووزنها: يَفْعِل، لأنها مقاسة على يَنْزِل (إعلال بالنقل)، وكذلك الأمر بالنسبة لـ: بَيْدَرٌ: حيث إن إجابات الطلبة (فيعل)؛ فَعْلَل إذا كانت الأحرف الزائدة عن ثلاثة أحرف أصلية، أي أن الحرف الزائد لا يمكن الاستغناء عنه لأنه أصل في بناء الكلمة، ولا يستقيم معناها بدونه، زدنا (اما) واحدة في آخر الميزان إن كانت الكلمة رباعية.

خَافَ: إذا حدث في الكلمة تغيير في أحد أحرف العلة، أي: قلب حرف علة إلى حرف علة آخر، وهو ما يعرف بـ (الإعلال بالقلب)؛ فإن الحرف المتغير يوزن حسب أصله.

الظاهر	الباطن	الوزن	إجابات الطلبة
خَافَ	خَوِفَ	فَعِلَ	فَالَ

يَهُون: ما فيه إعلال بالنقل، وهو نقل حركة حرف إلى حرف آخر: عند وزن كلمة فيها حرف معتل نقيسها على كلمة صحيحة.

الظاهر	الباطن	الوزن	القياس	إجابات الطلبة
يَهُون	يَهْوُن	يَفْعُل	يَكْتُب	يفول

ومما يلاحظ في هذا الخليط هو عدم معرفة الطالب لأبجديات الإجابة، واعتماده على الشكل فقط، مما يجعله مشوش الأفكار شارد الذهن لا يرجح الإجابات السليمة من الخاطئة.

♦ **خامسا**: أمثلة أخرى: يقول أحد الباحثين في مجال التنشئة اللغوية: (يعيش المجتمع العربي، مثل أي مجتمع آخر، ازدواجية لغوية. أي يوجد فيه تفاوت بين لغة الخطاب اليومي، ولغة الكتابة والاتصال الرسمي)[44].

وبناء على ما يُعرَف عن الجزائريين تَمكُّنهم من اللغات الأجنبية، وبخاصة الفرنسية؛ فإنّ المتأمل للوضع اللغوي السائد في الجامعة الجزائرية يلحظ مدى إتقان الطلبة لهذه اللغات على مستوى جميع الفئات العمرية؛ حيث يصدم كل من يستمع إلى هؤلاء الطلبة من تداولهم لكثير من المصطلحات بلغتها الأصلية بل ويتفوقون أحيانا على المتكلمين الأصليين، وهذه عينات من الكلمات التي يكثر تداولها في الوسط الطلابي:

Fac وهي اختصار لكلمة Faculté التي تعني الكلية، و Département (قسم) و Contrôle (اختبار)، و Groupe(الفوج [فوج الدراسة]) و Tableau (لوحة أو سبورة [تعلّق فيها إعلانات خاصة بالطلبة] و (Note) العلامة و Carte d'étudient)e) (بطاقة للطالب(ة))، و Bourse (منحة الدراسة)، و Micro(الحاسوب)، و Por-table (هاتف نقال)، و Repas (وجبة) Chambre و (غرفة بالإقامة الجامعية).

وإذا حاولت أن تجد لها سببا في الاستعمال؛ فإن أغلب الإجابات ستحدثك عن التأثر الثقافي وغزوه وأن كل من يحفظ ماء وجه العربية فإما أن يكون صحراويا [لأن منطقة الصحراء الجزائرية تكثر فيها الزوايا والكتاتيب] أو أنه يقيم بالمناطق الجبلية [الأمازيغ لأنهم لا يعرفون إلا اللغة الفصيحة المستعملة وأما العامية فلا يعرفونها على الاطلاق].

ولعل من المنصف أن نسعى إلى الاهتمام بالنشء، وأن نبيّن لهم مدى قُدُسية اللغة العربية على اعتبار أنها من الضوابط الأساسية التي يجب التشبث بها؛ لذلك يجب علينا أن نراجع أنفسنا وأن نغذيها انطلاقا من عقيدتنا وبالتالي، فنحن بحاجة إلى إعادة النظر في تربيتنا اللغوية العربية العامة والخاصة؛ في البيت والمدرسة والجامعة والمجتمع بأسره.

وتعد المدارس القرآنية في الجزائر، وبخاصة في الصحراء والمناطق الجبلية المنطلق الأساس لعملية زرع حب القرآن الكريم وحب اللغة العربية، ومعناه إذا أردنا أن نحافظ على لغتنا، يجب علينا اكتسابها؛ فالنهج الصحيح، هو أن تسمع اللغة التي تود تعلمها تكرارًا، وهذه هي الطريقة المعتمدة في تلقين معرفة نطق أصوات اللغة العربية وتحفيظ آيات الذكر الحكيم، مما يُسهّل على الناشئة التعلم والحفظ معا.

الآثار التي يتركها كل من التلوث اللغوي والرطانة ولحن العامة على اللغة العربية والهوية العربية:

تواجه اللغة العربية تحديات كبيرة، وقد تحدث مصطفى صادق الرافعي عن تعلق بعض الأشخاص باللغات الأجنبية ويعجبون بها ويتخلون عن اللغة الأم اعتقادا منهم أن اللغات الأجنبية ترفعهم درجات؛ حيث يقول: (والذين يتعلّقون اللغاتِ الأجنبيةَ ينزعون إلى أهلها بطبيعة هذا التعلّق إنْ لم تكن عصبيتهم للغتهم قويّةً مستحكمةً من قِبَل الدين أو القومية، فتراهم إذا وهنَت فيهم هذه العصبية يخجلون من قوميّتهم، ويتبرؤون من سلَفِهم، وينسلِخون من تاريخهم، وتقوم بأنفسهم الكراهة للغتهم، وآدابها، ولقومِهم وأشياء قومهم، فلا يستطيع وطنهم أن يوحيَ إليهم أسرارَ روحه، إذْ لا يوافق منهم استجابةً في الطبيعة، وينقادون بالحبّ لغيره، فيتجاوزونه وهم فيه، ويرثون دماءهم من أهلهم، ثم تكون العواطف في هذه الدماء للأجنبيّ؛ ومن ثَمّ تصبح عندهم قيمة الأشياء بمصدرها لا بنفسها، وبالخيال المتوهّم فيها لا بالحقيقة التي تحملها؛ فيكون شيء الأجنبيّ في مذهبهم أجملَ وأثمنَ، لأنّ إليه الميلَ وفيه الإكبارُ والإعظام؛ وقد يكون الوطنيُّ مثلَه أو أجملَ منه)[45].

المتمعن في قول الرافعي يلحظ أنّ تمسك المتشدق بلغة المستعمر مرده الابتعاد عن الدين؛ لذلك وهنت عصبيته تجاه لغته القومية، فتبرأ من أسلافه وانسلخ من تاريخه، ومما وقفت عنده حول آثار الضّعف العامّ في اللّغة العربيّة، انطلاقا من هذا التلوث الذي أصاب الألسنة ما كتبه عبد اللطيف أحمد الشويرف عن هذه الآثار، **ونلخصها فيما يلي**[46]:

1. استمرار الضّعف العامّ في اللّغة العربيّة من غير أن تمتدَّ يدُ العلاج الفعّال لوقفه، يؤدِّي إلى استفحاله وزيادة شدّته.

2. الوسائل المقروءة والمسموعة، توَثِّر تأثيراً بالغاً في القارئين والسّامعين، وخاصةً الصّغارَ الّذين هم في مراحل تكوينهم اللّغويّ والفكريّ، ويستوعبون بسرعةٍ ما يُلْقَى إليهم من غثّ وسمين.

3. الضّعف العامّ في اللّغة يُضْعِفُ قدرةَ اللّغة على تحقيق التّفاهم بين المتعاملين بها.

4. الضّعف اللّغويّ مرتبط بالضّعف الفكريّ والثّقافيّ.

5. الضّعف اللّغويّ العامّ يؤدّي بالتّدريج إلى ذَوَبان الشّخصيّة، وفَقْد الْهُويّة.

6. يترك الضّعفُ اللّغويّ العامّ فراغاً فكريّاً وثقافيّاً لدى الأمّة.

7. إذا أُصيب القوم بضعف في لغتهم العربيّة، اسْتَتْبَعَ ذلك ضعفَ صلتهم بالإسلام، وفقدهم لأداة الدّخول إلى رحابه.

8. الضّعف في اللّغة العربيّة يدفع بعض النّاس إلى الزّيغ في العقيدة، والانحراف عن منهج الدّين والتّعسّف والضّلال في الحكم على النّصوص الإسلاميّة.

9. واجبُ العرب في النّهوض باللّغة العربيّة، وخدمتها وضرورة الإسراع إلى علاج ضعف أهلها فيها.

وبنظرة سريعة على عادات أبنائنا وبناتنا اليوم، وفي مقدمتها العادات اللغوية، يمكن رصد ما يقومون به من أعمال وممارسات بغية تحليل خطاباتهم فيما بينهم، وهو خطاب تغلب عليه اللغة الأجنبية، فضلا عن اللباس المائع، والعادات السيئة، مع بذاءة المعجم اللغوي، وانحلال المجتمع، وما إلى ذلك من السلبيات التي لا تحد، وكلها تؤكد تنكر مجموعة كبيرة من أبناء الأمة لقيمها وأصولها، بما في ذلك العربية الفصيحة ذات التاريخ الفكري المجيد، والإنجاز الحضاري المشرق[47].

آليات الحد من الظاهرة: لا يدخر المهتمون بشأن اللغة العربية أيّ جهد في محاربة خطر التهجين اللغوي الذي تسببت فيه ظواهر التلوث اللغوي والرطانة ولحن العامة، وذلك من خلال إقامتهم أياما دراسية وندوات علمية ومؤتمرات إقليمية يشارك فيها المختصون، وقد دعا المشاركون في اليوم الدراسي[48] الذي نظمه المجلس الأعلى للغة العربية، بتاريخ: 16 فبراير 2010، في الجزائر العاصمة، تحت عنوان (اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج)، إلى محاربة ظاهرة التهجين اللغوي التي أصبحت تشكل خطرا حقيقيا على اللغة العربية الفصيحة، التي تعتبر رمز الهوية العربية الإسلامية، وهذا من خلال تعميم استعمالها وتحبيبها للجمهور، وتوثيق التعاون مع النخبة والخبراء ومنظمات المجتمع المدني لتهذيبها في المجتمع الجزائري، وتقريبها من الفصيحة النقية من التهجين.

وتأَسَّف المتدخلون في مداخلاتهم لليوم الدراسي لما آلت إليه حالة اللغة العربية في الجزائر بوجه الخصوص، بسبب داء التهجين الذي أفقدها رصيدها من المفردات والتعابير المتداولة، وعدوا التلوث اللغوي ظاهرة طارئة، والمحفوظ في الذاكرة من تراثنا الشعبي قريب جدا من الفصيحة.

وعدّ محمد العربي ولد خليفة[49] الاقتراض اللغوي بين اللغات ظاهرة قديمة ومتواصلة، مضيفا أن اللغة هي سلطة الثقافة وركن الهوية الجماعية ولا أهمية لها دون مستخدميها، وإذا كثر فيها الدخيل، تزعزعت الذات الثقافية وضعف الانتماء وأقبلت شرائح من النخبة على الهجرة إلى لغة أخرى (كما هو الحال الآن في المجتمع الجزائري).

وعدّد المتحدث أسباب التلوث اللغوي في الجزائر بين تاريخية، على غرار سعي المستعمر إلى تدمير الدولة وطمس معالمها ورموزها عن محيطها الطبيعي المغاربي العربي، وبين اجتماعية باستهدافه استئصال النخب المتعلمة وملاحقة من بقي منها على قيد الحياة.

واعترف ولد خليفة بأن المستعمر عمل على إضعاف اللغة العربية وتخريبها من الداخل، بهدف تفكيك الهوية من داخلها، وقطع أواصر الانتماء إلى الثقافة والحضارة العربية الإسلامية، وتجفيف الرصيد اللغوي للجزائريين وتركهم في منتصف الطريق بين لغتهم الأصلية وثقافة القوة الاستعمارية المهيمنة، مشيرا إلى أن هذا كان سببا في اتجاه الكثير إلى استعمال المفردات والتعابير الأجنبية بسبب عدم التعامل بمقابلاتها العربية وقلة تواردها في الإعلام والتعليم المحدود[50].

وتحدث رئيس المجلس الأعلى للغة العربية سابقا عن تأثير كثير من الأغاني على الرصيد اللغوي في الجزائر، مع استعمال كل هؤلاء (الشباب) للغة الهجينة فيها، وكذا ربط العربية الفصيحة والعامية بالتخلف الذي يجعل مستخدميها بعيدين عن حداثة العصر.

محاربة الظاهرة: للحد من ظاهرة التلوث اللغوي في الحوار التخاطبي لدى الجزائريين بصفة عامة و الطلبة بصفة خاصة، اقترح الدكتور صالح بلعيد جملة من الآليات التي يجب اتباعها للحد من ظاهرة التلوث اللغوي، ومنها البحث عن كيفية الرقي بالأداة الرئيسة الأولى التي هي اللغة العربية (فلسنا مطالبين بأن ننحدر باللغة الفصيحة إلى لغة وسطى أو لغة عصرية، وإنما نحن مطالبون بأن نرتفع بالثقافات إلى مستوى البلاغة العربية والبيان العربي الأصيل، فنقترب نحن من لغة القرآن لا أن نباعد بيننا وبينها)[51]، **إضافة إلى مجموعة أخرى من الآليات، نذكر منها**[52]:

1. قيام وسائل الإعلام بالتوعية المستمرة من خلال حث الجماهير على النطق بالعربية الفصيحة والتعويل على لغة الإعلام في الرقي اللغوي لما للإعلام من تأثير على المتفرج والمستمع.

2. ضرورة حث وكالات الإشهار على العناية بالجانب اللغوي في إنجاز الوصلات الإشهارية.

3. دعوة المدارس إلى التفعيل اللغوي داخل الأنماط اللغوية السليمة، وأن يكون المعلم قدوة في الاستعمال اللغوي السليم، بالإضافة إلى تفعيل المكنونات اللغوية في لغة الطفل عن طريق تنظيم نشاطات لغوية يكون محتواها اللغة العربية السهلة البسيطة.

4. إنشاء علاقة صحية وإيجابية بين التلاميذ وأعلام اللغة وروادها.

5. دعوة الإعلام للمساهمة الجادة للرفع من القيمة اللغوية المضافة لأدائه اللغوي السليم بالحرص على احترام قواعد اللغة.

6. تخصيص حلقات أسبوعية لإجراء مقابلات وحوارات حية مع أفراد مختصين ومعالجة الأساليب الممنهجة في اللغة العامة والخاصة.

7. توزيع استبيانات سنوية وإجراء سبر آراء للنظر في التحسين اللغوي وإجراء البحوث الميدانية على لغة المحيط والإعلام وترشيد المعنيين إلى لغة وسطى.

وخلاصة القول: وكي يحصل التغيير في معالجة ضعف تعليم اللغة العربية في مدارسنا ومؤسساتنا الجامعية، ينبغي علينا أن نسدّ النقص في البحث اللغوي ثم في البحث العلمي في التخصصات الأخرى، وربط ذلك بين اللغة العربية والإبداع والابتكار، وتنمية المواهب وجعل مؤسسات ترقية اللغة العربية تخرج من قوقعتها، إضافة إلى تطوير القواميس وتحديثها مع إيجاد حلول للمشكلات والتحديات المتعلقة باللغة العربية[53].

وللكف من ظاهرة التلوث اللغوي والرطانة و، انتشار لحن العامة يجب البحث عن كيفية الرقي بالأداة الرئيسية الأولى التي هي اللغة العربية، والقيام بالتوعية المستمرة من خلال حث الطلبة على النطق بالعربية الفصيحة، والتعويل على دعوة المدارس إلى التفعيل اللغوي داخل الأنماط اللغوية السليمة، وأن يكون الأستاذ الجامعي قدوة في الاستعمال اللغوي السليم، بالإضافة إلى تفعيل المكنونات اللغوية في لغة الطالب عن طريق تنظيم نشاطات لغوية يكون محتواها اللغة العربية السهلة البسيطة.

ورغم كل ما يُحاك ضد لغتنا تبقى اللغة العربية رائدة اللغات كلِّها، وعلى الجامعات والمؤسسات التعليمية والثقافية الإعلاءَ من شأن العربية، وإعادة الاعتبار لها، ببذل الجهود الكبيرة التي تتطلب تظافر جهود العرب، قصد التصدي لظاهرة التهجين والتلوث اللغويين اللذين ينخران ألسنة الطلبة في الجامعات الجزائرية، والقضاء عليها بكل الوسائل الممكنة التي تعالج هذا الداء وتقضي عليه نهائيا، ولست أرى أفضل مما تصوره أحد الغيورين عن هذه اللغة الخالدة التي نتمسك بها ونستجلي عظمتها فـ(ليست اللغة العربية لغة دينية أو لغة وطنية قومية، ولكنها لغة عالمية...لغة فكر ومجتمع وثقافة، وليس في اتصالها بالإسلام ما يجعلها تُوصفُ بأنّها لغة دينية، ذلك أنّ الإسلام نفسه ليس دينا بالمفهوم الغربي اللاهوتي، ولكنه منهج حياة ونظام مجتمع وحضارة كاملة الدين جزء منها)[54].

وختام كلّ هذا، تبقى الكتابة حول هذه الموضوعات من أهم ما كُتب ويُكتب عن الظواهر اللغوية الغريبة عن لغتنا (الرطانة، ولحن العامة، والتلوث اللغوي)، لنؤسس لنظام لغوي موحد متكامل بعيدا عن المزايدات السياسية، هذا النظام الذي تتكامل فيه جهود المتخصصين والعارفين بالحلول العلمية التي تقتلع التهجين اللغوي من جذوره لتحافظ على ألسنة المتكلمين بالعربية من الذوبان والتقليد.

الهوامش:

1. مسعود بوبو، دراسات في اللغة، مطبوعات كلية الآداب جامعة دمشق، ط6، 2000 / 2001 ص52.

2. ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص22.

3. صالح بلعيد، الأمم الحية أمم قوية بلغاتها، نماذج تجارب ناجحة، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، عدد خاص، 2012، ص: 7.

4. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، مصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998، ص: 9.

5. ينظر: محمد أحمد القضاة، دور اللغة العربية في تشكيل الهوية الوطنية، المجلة العربية للثقافة، مجلة نصف سنوية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، العدد التاسع والخمسون، جويلية 2012، ص: 71.

6. ننظر: Paris: Payot, 1968, p. 32. Cours de linguistique général F.de Saussure

7. محمد محمد يونس علي، وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية: دراسة حول المعنى ومعنى المعنى، طرابلس، منشورات جامعة الفاتح، 1993، ص 24.

8. صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص57.

9. ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص60. وإنعام محمد عيسى، المعين في كتابة البحوث، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ 2006م، ص 34.

10. ينظر: محمد علي الخولي (الحياة مع لغتين)، الثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود، الرياض، ط 1، 1988، ص17.

11. ننظر: Jean Dubois. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage , larousse –Bordas , Paris , 1999 ,p52.

12. ينظر: . , Dictionnaire de linguistique , larousse , Paris 1973 ,p26. Jean Dubois

13. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، 2003م، ج 6، ص: 171، مادة (رطن). الرازي، مختار الصحاح المكتبة العصرية– الدار النموذجية، 1420هـ / 1999م، ص: 124، مادة (رطن). ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الجيل، 1420هـ / 1999م، ج 2، ص: 404، مادة (رطن).

14. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 13، ص: 183 مادة (لحن). مختار الصحاح، ص: 280، مادة (لحن). ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الجيل، 1420هـ / 1999م، ج 5، ص: 239، مادة (لحن).

15. أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، (عرض تقويمي)، اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو- 1426هـ/ 2005م، ص:79

16. ينظر: مجد البرازي، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، عمان، مكتبة الرسالة، ط1، 1989، ص55.

17. أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، ص:80

18. كمال بشر، اللغة العربية بين العورية والعولمة، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بحوث الدورة الثامنة والستين، القسم الثاني، صفر 1423هـ، مايو 2002م، ع96، ص 43.

19. أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، ص:83

20. ينظر: هيئة التحرير، مستقبل اللغة العربية، اللغة العربية إلى أين؟ مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، السنة الأولى، العدد 2، 1426هـ، 2005م، 302.

21. ينظر: أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، ص:83 وما بعدها.

22. خليل حميش، تجربة الإنجليز في تعميم اللغة الإنجليزية، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، عدد خاص 2012، ص124.

23. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية، الفصل السادس الثقافة، ص 121.

24. عبد الرحمان حاج صالح، العاميات العربية ولغات التخاطب الفصيحة، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد3، 2011، ص 233.

25. ينظر: كتاب الدورة (43) للمجمع اللغوي بالقاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1978، ص 16.

26. ينظر: تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، القاهرة، مصر، عالم الكتب،، ط4، 2000، ص: 15.

27. ينظر: محمد نجم الحق الندوي، الثقافة الإسلامية في ضوء العولمة، المجلة العربية الثقافية، ص: 64.

28. صالح بلعيد، الأمم الحية أمم قوية بلغاتها، نماذج تجارب ناجحة، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، عدد خاص، 2012، ص 7.

29. أشغال اليوم الدراسي، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج، 17 /02/ 2010.

30. عبد اللّطيف أحمد الشّويرف، الضعف العام في اللغة العربية(مظاهره آثاره علاجه)، اللغة العربية إلى أين؟ ص 135.

31. ينظر المرجع نفسه والصفحة.

32. رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ط2، 2000، ص: 13.

33. ينظر: لحن العامة والتطور اللغوي، ص: 42. وصليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص: 47.

34. للتفصيل فيها، ينظر: لحن العامة والتطور اللغوي، ص: 39 وما بعدها. وصليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، ص: 47 – 53.

35. ينظر: لحن العامة والتطور اللغوي، ص: 35، و36.

36. محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي وأثره في الفقه واللغة، الإمارات العربية المتحدة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخير، مركز دبي، ط2، 1433هـ، 2012م، ص 103.

37. ابن مكي الصقلي النحوي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدّم له: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط 1، 1410هـ، 1990م، ص: 49.

38. المصدر نفسه، ص: 48.

39. المصدر نفسه، ص: 66.

40. المصدر نفسه، ص: 15.

41. ينظر: محمد أحمد القضاة، دور اللغة العربية في تشكيل الهوية الوطنية، المجلة العربية للثقافة، ص: 70.

42. ينظر: موقع الباحث العربي، لسان العرب، مادة جزف. ومنتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، القسم العام، لهجات القبائل العربية، قاموس اللهجة الجزائرية، مادة بزاف.

43. ابن مكي الصقلي النحوي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص: 48.

44. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص 131.

45. مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار المعارف، ط2، 1982م، ج 3، ص: 29،30.

46. ينظر:عبد اللّطيف أحمد الشّويرف، الضعف العام في اللغة العربية، ص 133، 134، 135، 136.

47. علي لغزيوي، دور الإعلام والفنون في النهوض بالفصحى ومواجهة التغريب والعامية، ص113

48. نقلا عن صحيفة المساء الجزائرية الصادرة بتاريخ: 17 /02/ 2010.

49. محمد العربي ولد خليفة، رئيس المجلس الأعلى للغة العربية سابقا.

50. محمد العربي ولد خليفة، الكلمة الافتتاحية، اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس الأعلى للغة العربية، بتاريخ: 16 فبراير 2010 تحت عنوان (اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج) نقلا عن صحيفة المساء الجزائرية الصادرة بتاريخ 17 /02 /2010.

51. أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، بيروت، لبنان، دار الكتاب اللبناني، 1402هـ، 1982م، ص: 291.

52. أشغال اليوم الدراسي، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج، 16 /02/ 2010.

53. ينظر: صالح بلعيد، العربية في خطر، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، منشورات المخبر، 2013، ص: 21.

54. أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، ص: 294.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. البرازي، مجد، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، عمان، مكتبة الرسالة، ط1، 1989.
2. بشر، كمال، اللغة العربية بين العورية والعولمة، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بحوث الدورة الثامنة والستين، القسم الثاني، صفر 1423هـ، مايو 2002م، ع96.
3. بلعيد، صالح، الأمم الحية أمم قوية بلغاتها، نماذج تجارب ناجحة، الجزائر، جامعة تيزي وزو، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، 2012.
4. بلعيد، صالح، العربية في خطر، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، الجزائر جامعة مولود معمري، تيزي وزو، منشورات المخبر، 2013.
5. بلعيد، صالح، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
6. بوبو، مسعود، دراسات في اللغة، مطبوعات كلية الآداب جامعة دمشق، ط6، 2000/2001.
7. ابن التمين، محمد عبد الله، اللحن اللغوي وأثره في الفقه واللغة، الإمارات العربية المتحدة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخير، مركز دبي، ط2، 1433هـ، 2012م.
8. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الكريم العقل، الرياض، مكتبة الرشد، (د ت)، مج1.
9. الجندي، أنور، الفصحى لغة القرآن، بيروت، لبنان، دار الكتاب اللبناني، 1402هـ، 1982م.
10. حاج صالح، عبد الرحمان، العاميات العربية ولغات التخاطب الفصيحة، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، جامعة تيزي وزو، العدد3، 2011.
11. حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، مصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.
12. تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، القاهرة، مصر، عالم الكتب، ط4، 2000.
13. حميش، خليل، تجربة الإنجليز في تعميم اللغة الإنجليزية، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2012.
14. خلوفي، صليحة، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011.
15. الخولي، محمد علي (الحياة مع لغتين)، الثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988.
16. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح المكتبة العصرية– الدار النموذجية، 1420هـ / 1999م.
17. الرافعي، مصطفى صادق، وحي القلم، دار المعارف، ط2، 1982م، ج 3.
18. الشّويرف، عبد اللّطيف أحمد، الضعف العام في اللغة العربية(مظاهره آثاره علاجه)، اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو- 1426هـ/ 2005م.
19. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
20. الصقلي النحوي، أبو حفص عمر بن خلف بن مكي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدّم له: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط 1، 1410هـ، 1990م.
21. عبد التواب، رمضان، لحن العامة والتطور اللغوي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ط2، 2000.
22. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، دار الجيل، 1420هـ / 1999م، ج 2.
23. القضاة، محمد أحمد، دور اللغة العربية في تشكيل الهوية الوطنية، المجلة العربية للثقافة، مجلة نصف سنوية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، العدد التاسع والخمسون، جويلية 2012.
24. علي لغزيوي، دور الإعلام والفنون في النهوض بالفصحى ومواجهة التغريب والعامية. اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو- 1426هـ/ 2005م.
25. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، 2003م، ج 6.
26. محمد عيسى، إنعام، المعين في كتابة البحوث، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ 2006م.
27. الندوي، محمد نجم الحق، الثقافة الإسلامية في ضوء العولمة، المجلة العربية الثقافية. مجلة نصف سنوية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، العدد التاسع والخمسون، جويلية 2012.
28. ابن نعمان، أحمد، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام،(عرض تقويمي)، اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو- 1426هـ/ 2005م.
29. يونس علي، محمد محمد، وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية: دراسة حول المعنى ومعنى المعنى، طرابلس، منشورات جامعة الفاتح، 1993.
30. أشغال اليوم الدراسي، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج، 17 /02 /2010. ولد خليفة، محمد العربي، الكلمة الافتتاحية، اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس الأعلى للغة العربية، بتاريخ: 16 فبراير 2010 تحت عنوان (اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج)
31. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية، الفصل السادس الثقافة.
32. صحيفة المساء الجزائرية الصادرة بتاريخ: 17 /02/ 2010.
33. كتاب الدورة (43) للمجمع اللغوي بالقاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1978.
34. هيئة التحرير، مستقبل اللغة العربية، اللغة العربية إلى أين؟ مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، السنة الأولى، العدد 2، 1426هـ، 2005م.
35. موقع الباحث العربي، ابن منظور، لسان العرب، تاريخ الزيارة (التنزيل): 25 /12/ 2015
36. منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، القسم العام، لهجات القبائل العربية، قاموس اللهجة الجزائرية. تاريخ الزيارة (التنزيل): 25 /12/ 2015

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Paris: Payot, 1968. Cours de linguistique général F.de Saussure*
2. *Dictionnaire de linguistique, larousse, Paris, 1973 Jean Dubois*
3. *Jean Dubois*
4. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage , larousse –Bordas , Paris.*

موشحاتُ الأعمى التُّطِيلِي
(لغتُها وأسلُوبُها)*

د. محمد محجوب محمد عبد المجيد**

*تاريخ التسليم: 2015/11/21م، تاريخ القبول: 2016/2/23م.
** أستاذ مساعد/ جامعة أم درمان الإسلامية/ السودان.

ملخص:

يدرس هذا البحث موشحات الأعمى التطيلي في لغتها وأسلوبها، وقد خلص إلى سهولة لغته وبساطتها، وإفادته من النصوص المقدسة (القرآن– الحديث) والقديمة، (التراث) وامتصاص رحيقها، ومناوحته– بوعي عميق– مابين الخبر والإنشاء، وتوظيفه للتضمين في استكمال المعنى، وخلق نوع من الوحدة والتماسك النصي، وللالتفات في جذب انتباه القارئ وتبليغه الدلالات الخاصة، وللتكرار والقسم في تأكيد المعنى والإلحاح عليه، وللجملة الاعتراضية في توضيح المعاني وترسيخها في روع قارئه.كما أكسب الصبغ البديعي النظم حلاوة الإيقاع (الجناس) والقارئ متعة التخمين (التوشيع) ورؤية التئام الأضداد (الطباق)، وأبان معجمه الفني تمركزه حول الغزل والمديح مع حضور خجول للخمر والطبيعة، كما لم يسلم من التكلف والنثرية الفجة.أفاد البحث من المنهج الأسلوبي، وحاول – قدر المستطاع– أن يخفف شيئا من سَوْرَته، وأن يخلع عليه مسحة أدبية.

الكلمات المفتاحية: موشحاتُ، الأعمى التُّطِيلِي.

ALMowashahat of Alaama Alttili

"Language and style"

Abstract:

This research study ALMowashahat of Alaama Alttili regarding their language and style. It concluded that their language was easy and simple, he used some of the sacred texts (Qur'an, Hadith) and old (Heritage) with deep conscious to construct and complete the meanings and senses. Thus creating a kind of unity and coherent script to attract the reader's attention , and selecting repetition to confirm meaning and urgency, the interceptor phrase in clarifying the meanings and consolidate it in the readers mind. The (Alliteration) made sweetness rhythm, (ambivalence) Lead the reader to fun guessing. His art dictionary had been centered on (Praise and Spinning with shame appearance of wine and nature and it was not spared from affectation and sundry crude.

***Key words**: ALMowashahat, Alaama Alttili*

مقدمة:

ينهض هذا البحث بدراسة التشكيل اللغوي والبناء الأسلوبي لموشحات الأعمى التطيلي* بوصفه أكبر وشاحي الأندلس وأرسخهم قدما، وأعلاهم منزلة، ولتحقيق ذلك قمنا بتقسيمه إلى محورين، ففي المحور الأول درسنا خصائصه اللغوية من حيث البساطة والجزالة، المباشرة والتكلف، الفنية والنثرية، واختبرنا وعيه اللغوي، وموقفه من التراث، وإفادته منه، وتوظيفه له، كما عرضنا لأساليبه التي توسل بها لتبليغ خطابه الفني، كجذب الانتباه (الاستفهام)، ولفت النظر (النداء)، ودفع المتوَهَّم (الاعتراض)، والإقناع (الالتفات)، والتأكيد(القسم)، فضلا عن الإمتاع بحلاوة اللفظ، وحسن الإيقاع، ومتعة التخمين (البديع)، وفي المحور الثاني درسنا معجمه الفني للتعرف على شخصيته وفكره، مزاجه وطبعه، ثم ختمنا البحث بالنتائج التي توصلنا إليها، فضلاً عن المراجع التي اعتمدنا عليها.

المحور الأول

اللغة والأسلوب:

لاشك أن ميل لغة الموشحات إلى البساطة واقترابها من لغة الحديث العادي قد دفع كثيرا من الباحثين إلى اتهامها– قياسا على تصورهم للغة الشعر– بالركاكة، يقول جودت الركابي (إن لغة الموشح يغلب عليها الضعف والركاكة، وإنها في لينها وحريتها وائتلافها مع روح العامة، قادت اللغة الشعرية إلى الركاكة، وأساءت إلى اللغة العربية)[1]، والحق غير ذلك، فحقا أن لغة الموشحة تميل إلى البساطة والوضوح، لكنها لم تترد إلى درك الابتذال والفجاجة النثرية، إنها البساطة التي إذا سمعها الجاهل ظن أنه يحسن مثلها. وثمة أمر أغفله الركابي، وهو، أن فن التوشيح محبب لدى خاصة وعامة الأندلس على السواء، فلا داعي إذا للتمحل والتكلف، أو غيره مما يضرب حجابا صفيقا بين النص ومتلقيه.والحق أن معظم الوشاحين أدركوا هذه الحقيقة، يقول ابن حزمون الوشاح: (ما الموشح بموشح حتى يكون خاليا من التكلف)[2]، إذا من الطبيعي أن تكون لغتهم بسيطة وصافية وبلا غموض، بل لا نعدو الحق إذا قلنا: إنه من العسير على قارئ الموشحات أن يجد لفظا يرهقه، أو يضطره إلى المعاجم للكشف عنه، أو لفتح مغاليقه.

مالت لغة التطيلي إلى الرقة والسهولة، الوضوح والمباشرة، مثل[3]:

هَـلْ إليـكَ سَـبيلْ ... أو إلى أنْ أيأسـا
ذُبْـتُ إلا قَـليـلْ ... عَـبْرَةً أو نَفَسَـا
مـا عسـى أنْ أقول ... سَـاءَ ظنِّي بِعَسَى

فالألفاظ تترقرق سهولة ويسرا، ليونة وميوعة، دون أن يقف في طريقها عائق يمنع سيرها. في مقابل ذلك نجده أحيانا قليلة يتردى في درك النثرية والفجاجة، ولعلنا لا نعدو الحق إذا قلنا إن بعض نظمه كان حديثا نثريا باهتا، انظر لقوله[4]:

أمَّـــــــــــا ... وجْـدي فقـدْ عَتَـا
فـلا ألْقـى مـلاذا ... ولا آلـفُ مَهْـلا

وقوله[5]:

أبْدعْ ... بشـادنٍ رَخِيـمِ
يَرْتَعْ ... في قلبـي السَّـليمِ
يَطلعْ ... مطالـعَ النُّجُـومِ

فالأعمى يتحدث كثيرا، ولكنه لا يقول شيئا ذا قيمة، فالنموذجان أعلاه نثر فج يمله كل من يستمع إليه.

ويقوده وعيه اللغوي إلى الإفادة من النصوص المقدسة

كالقرآن الكريم والسنة النبوية، والقديمة (التراث) وامتصاص رحيقها، وإعادة إنتاجها مرة أخرى، أو ما يعرف في الدرس النقدي الحديث بالتناص.

التناص:

هو أحد المصطلحات النقدية الحديثة التي (تعني أن العمل الأدبي يُدرك في خلال علاقته بالأعمال الأخرى، فالأدب ينمو في عالم مليء بكلمات الآخرين)[6]، فلا يوجد إذاً نص بريء خالص من أقوال الآخرين، فالنصوص (تنبثق من نصوص متداخلة أخرى، أو من قوالب يقدمها الموروث المتواتر)[7].

ومهما يكن من أمر فللتناص في موشحات الأعمى أنواع متعددة، منها الديني والتراثي والأسلوبي، أما التناص الديني فشمل القرآن الكريم والسنة النبوية والعبادات، فقوله [8]:

لَيْسَ لي منك بُدْ خُذْ فُؤادِي عن يَدْ

يتناص مع قوله تعالى:﴿حَتَّى يُعْطُواْ الْجِزْيَةَ عَن يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾[9]، فالمقاربة بين قول التطيلي ودلالة الآية الكريمة تتسم بالتماثل، فكلاهما يدعوان للإذعان والانقياد التام للحكم، فعلى نحو ما يدفع أهل الكتاب من اليهود والنصارى الخراج بإذعان وخضوع تدفعه محبته إلى أن يهب قلبه لمن يحب، إذ ليس بمقدوره غيره، أما قوله[10]:

جاشَ الغليلُ فالنَّفسُ بين التَّراقي

فيتناص مع قوله تعالى﴿كَلَّا إِذَا بَلَغَتْ التَّرَاقِيَ﴾[11]، فمثلما بلغت الروح الحلق في الآية الكريمة استبد الهوى بالعاشق درجة كادت روحه أن تتلف، وقوله[12]:

فأنْتُمُ أرْبَابْ ما شَيَّد المَجْدُ
وإنْ بَلَوْنا النّاسْ فهم لكم ضِد

يتناص مع قوله تعالى ﴿وَيَكُونُونَ عَلَيْهِمْ ضِدّاً﴾[13]، فالآية تتحدث عن الكفار الذين اتخذوا من دون الله آلهة لتكون لهم عزا حتى إذا جاء يوم القيامة أصبحوا لهم أعداء، بل عونا عليهم، في مقابل ذلك أفصح بلاء (اختبار) ممدوح التطيلي لرعيته عن عون ومؤازرة له.فالضد في الآية الكريمة عون عليهم بينما عند التطيلي عون لهم، فالتطيلي إذ يمتص الآية الكريمة فإنه يوظفها في سياق مناقض.

ويستحضر صورة المتشكك المضطرب المتأرجح بين أمرين في قوله تعالى﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ﴾[14] فيخلعها على خدنه شارب الخمر[15]:

بيْنَا أنَا شَارِبْ للقَهْوَةِ الصَّرِف
وبينا تائبْ لكن على حَرْفِ

فكلاهما متأرجح، فالأول متأرجح بين الإيمان والكفر، والثاني بين التوبة عن الخمر والارتداد إليها. ونلاحظ التناص يدس أنفه في معظم آفاق موشحاته، في غزله ومدحه وخمرياته.

ويفيد من الألفاظ الدينية المرتبطة بالعبادات في التعبير عن معانيه الغزلية، فها هو لم يترك مفردة تتعلق بالحج إلا خلعها على غزله(الطواف بالكعبة– التلبية– الهدي– رمي الجمار)[16]:

يا كَعْبَةً حجَّتْ إليها القُلُوبْ بين هوى داع وشوق مُجيبْ
دعوةَ أواهٍ إليها مُنيبْ لبيك لا ألوِي وَقُلْ للرقيبْ
جُدْ لي بحَجِّ عندها واعْتَمَارْ ولا اعتذارْ
قلبي هَدْيٌ ودُمُوعي جِمارْ

ومن التناص الديني تضمينه لمصطلحات الفقهاء كالسنة والفرض، فهوى الغيد فرض وماسواه سنة، يقول[17]:

وباقي الظُّرفِ سُنَّه حُبُّ المِلاحِ فرضٌ

ومن التناص الديني قوله[18]:

إليـك مـــن النَّـــوى والصَّـدِّ أسْـعَـــى وأحْفِـــــدْ

الذي يتناص مع دعاء القنوت المستحب في مذهب الإمام مالك– مذهب أهل الأندلس–(اللهم إياك نعبد، وإليك نسعى ونحفِد[19].

ولا يغفل عن التراث العربي الذي يرتد إليه ليمتح منه قدرا يعينه في تشكيله للغة، وفي بنائه للأسلوب، وفي رسمه للصور، فقوله[20]:

مدائـــحُ تُجيـــزُ التَّحكيـــمْ فـــي مـــالِ الكـــريمْ

فيه نظر إلى قول النابغة الذبياني[21]:

مُلـوكٌ وإخـوانٌ إذا مـا أتيتُهُم أُحكَّـمُ في أموالهـم وأُقَـرَّبُ

وأحيانا يستدعي شخصيات تاريخية ليرفد بها معانيه، كأن يستدعي شخصية حاتم الطائي لمقارنة كرم ممدوحه به، يقول[22]:

اضْرِبْ بـه المثَلا فإنَّ جُودَ حاتم بُهْتَانْ

ومن التناص الأسلوبي ظاهرة وجدناها مطردة عند شعراء الاندلس، وهي حشدهم لأدوات التشبيه، يقول الأعمى سالكا طريقته في مضايقة التشبيهات[23]:

كالطَّـــــودِ في جلالَـــــهْ كالبحـرِ في إشْراف بُنُودْ كالمحيًا مَنْظَرْ
كالروضِ يُهْـــدِي مـن بعيـد نَشـــــرَهُ الأعْطَـــــرْ

يمكننا أن نقول إن للتطيلي قدرةً فنيةً فذة، وموهبةً وثقافةً واسعة استطاع من خلالها استحضار كل ما يعينه في التعبير عن معانيه (قرآن – سنة– تراث..)، وأنه أجاد توظيفه في موضعه اللائق به والمناسب له.

ويناوب في بنائه اللغوي بين الخبر والإنشاء، فكان أن اعتمد على الجملة الإنشائية، وعلى رأسها الاستفهام والنداء والأمر، واستطاع بحق أن يوظفها ببراعة الفنان وحنكة الوشاح.أما الاستفهام فطبيعته تهيؤه لجذب القارئ، فما يثيره من تساؤلات حائرة قد تدفع المتلقي إلى البحث عن إجابة تريحه من عنت الحيرة، أو على أقل تقدير قد تعصف بذهنه ثم تجعله فيما بعد منتظرا، أو مهيئا لسماع ما يقوله الوشاح[24]:

كيف الـسَّبـيلُ إلى صَبري وفي المَعَالم أ شْـجَـــا نُ
والرَّكْبُ وَسْـطَ الفَلا بالـخُـرَّدِ الـنَّواعِمَ قـــد بَانُـــوا

وقوله[25]:

مَـــنْ عَذَّبَ الفُـــؤَادا عَذَابـاً مُـهينَـا
وألـــزَمَ السُّـهَـــادَا والدَّمْـعَ الجُفُونَـا

وقوله[26]:

إلى مَتَى بوَصْلنَا تَبْخَلْ ولا تَـلينْ
ولا تَفِي فَيَشْمَتُ العُذَّلْ بالعاشقِينْ

ففي استفهامه يسأل عن سبيل الشفاء– ولا شفاء– من الوحدة القاتلة بعد أن هجرنه الغواني وخلَّفنه وحيدا، أو عمَّن عذب فؤاده– وهو يعرفه ويتجاهله– وألزمه الحزن، أو عمَّن أستبدَّ بحبه، وضنَّ بوصله. ومع أن معظمها يضرب في وادي الحب والألم إلا أنها تجذب المتلقي وتحوز انتباهه.

أما أسلوب النداء فلا يختلف في طبيعته عن الاستفهام، لاسيما في إثارة حواس المتلقي، فالنداء يقوم على لفت الغافل واسترعاء انتباهه، وهما بغيته الوشاح وطلبته، ومنه[27]:

يـــا مـــن كتمـــتُ غَرَامـــهُ حتَّـــى أضَـــرَّ بِـــيَ الغَـــرَامْ

وقوله[28]:

يـــا نـــازحَ الـــدَّارِ سَـــلْ خيالَكْ يُنْبِيـــك أنْ صـــرتُ كالخيـــالْ

وفي النداء ينادي بالغريب، وهو نداء يلفت نظر كل مغترب، سواء من كان اغترابه مكانيا، أو غربته روحية، أعني من هجرته محبوبته– وما أكثرهم– أو مطله طيفها. ويوشك النداء في غزلياته أن يكون ابتهالا وتضرعا كقوله[29]:

يـــا زفـــراتٍ نطقـــت عـــن غليل ويـــا دموعٌ قـــد أعانت مَسِـــيل

في مقابل ذلك يكثر من أسلوب الأمر في خمرياته، وهي أوامر تلقى – في الغالب– على الساقي [30]:

حُـــــثِ الكـــــؤوسَ رَويَّـــهْ علـــــى رُوَاءِ البَســـــاتينْ

وقوله[31]:

أدِرْ لنـــــــا أكْـــــوَابْ يُنْسَـــى بهـــا الوَجْـــدُ
واسْتَصْـــحِـــــبِ الجـــلَّاسْ كمـــا قضـــى العَهْـــدُ

وفي مقابل الجملة الإنشائية نجد الجملة الخبرية التي لا تقل خطرا وتأثيرا عنها إذا تجاوزت الأخبار العادية، أو الأقاويل التقريرية الفجة التي لا تصيب متلقيها بالملل فحسب، بل تضعف حماسته، هذا إن لم تجعله مضطرا للانصراف عنها، والاستعاضة عنها بشيء آخر، يقول الأعمى[32]:

أنـــــــا والجمـــــــالُ وهـــم ومـــا اختـــارُوا

ويمزج بن الجملتين– الخبرية والإنشائية– مزجا فنيا يقصد به الإخبار والإغراء في آن واحد[33]:

جيشُ الظَّلامِ بالصُّـبْحِ مَهْزُومْ فَقُـــمْ يـــا نَـــدِيمْ

والأعمى إذ يخبر خدنه بتهيئة المكان بعد أن فُلقَ الصبحُ وتبدَّى، فإنه في الوقت ذاته يغريه (فقم) بما أعدَّه له.

وتتناوب الأدوات النحوية فيما بينها فتقوم كل أداة منه مقام الأخرى، أو بمعنى ثان تنحرف الأداة عن وظيفتها التي وضعت لها في الأصل لتقوم بوظيفة غيرها، كأن يقوم الاستفهام مقام النفي، كقوله[34]:

أطْلَعْنَ منِّي على سِرِّي وهلْ للهَائِمِ كِتْمَانُ

أو أن يحل محل التمني، مثل[35]:

هَـلْ مـن سَـبِيـــلٍ لعَبْـدِكْ إلى جَنْـــــي رَوْضِ خَـدِّكْ

ومن أساليبه اللغوية التكرار، وله أشكال وألوان منها، تكرار الأحرف، كقوله[36]:

حسبي به جنة يا ماءُ يا ظلُ يا رونَقُ

فهو إذ ينادي ويهتف بالماء والظل والرونق فإنه يعدُّ كل واحد منهم كيانا مستقلا بذاته مع أنهم في الحقيقة جزء لا يتجزأ من الجنة التي يشير إليها، فالتكرار–هنا– يحيل الواحد إلى متعدد، أو إن أردت الدقة يحيل الجنة إلى جنات فيها الماء الرقراق، والظل السجسج، والرونق البهي.

ويستعين بالضمائر في التعبير عن كثير من معانيه، كأن يقيم علاقة على هيئة مقابلة بين ضميري (الأنا) و(الهو) مثل قوله[37]:

بأبـــي لـــــو رَقّ قَلْبُـــهْ سَـــكَـــنٌ مَثْـــــواهُ قَلْبِـــي
قَلَّمَـــــا يأمَـــنُ سِرْبـــهْ أو يـــرى روعَـــةَ سِرْبِـــي
حَسْـــــبُ عُـــذَّالي وَحَسْـــبُهْ وأنـــا قـــــد ضـــاعَ حَسْـــبِي

والتطيلي إذ يقيم حدودا فاصلة بينه وبين من يحب فإنه ما يلبث أن يحيل الإثنينية إلى الواحد ظننا منه أن إلغاء الحدود الفاصلة بينهما يقلل الكثير، ويحوله إلى شيء واحد.

ويستعيض عن الخطاب التقريري المباشر بوسائل لغوية وفنية تجعل القارئ أكثر قناعة عن ذي قبل، منها الحوار، يقول[38]:

ومـــــزمـــعٍ للســـفـــرِ لم يرضَ غـيري مُستشـارْ
فقـــــال تـــــدري سـفري هُـــمُ علـى البـحـر بحـارْ
فقلـــــتُ سـرُّ الخـــــبرِ عنـــــدي تجـدهُ باختصـارْ

كأن يستدعي ثلاث شخصيات، حاضران: هما الشاعر/المستشار، والمسافر/ الحائر، وثالث: غائب بشخصه، حاضر بفعله (الممدوح) ليقيم بينها حوارا يقودك من خلاله إلى تصديق كل ما يقوله. ويلاحظ إفادته من جذر لغوي واحد لصنع علاقتين متضادتين، فالبحر هو الخوف والبحار هي الأمن والأمان.

ومن التقنيات الأسلوبية التي اتكأ عليها التضمين أو التعليق، كأن يعلق الفاعل عن فعله أو المفعول به عن فاعله، وفي كل له غاية ومقصد، انظر لقوله[39]:

هـــــــي الأقْـــــــدَار قـــد أجْرَيْـــــنَ في الأسْـطَارْ
دَمَ الأنْـــفَـــــــاسْ علـــــى وَجْنَـــةِ القِرطَاسْ

فقد علَّق دم الأنـفاس (المفعول به) إلى الشطر الذي يليه، ولاشك أن تعليقه للفاعل أو المفعول به وما شابههما يتيح فرصة لتنامي الأحداث وتواليها، كما يخلق نوعا من الوحدة والتماسك بين الأبيات، فالمعنى لا يكتمل في الشطر وحده، بل يعوزه أشطر. وعلى هذه الشاكلة تتاح له فرصة استفراغ المعاني والصور التي تعتمل في داخله. ويفيد من التقديم في الوصول إلى القافية كأن يقدم خبر إن على اسمها، مثل قوله[40]:

فإنّ في بقيةِ المنهلْ ماءً معينْ

ومنه أيضا تقديمه للمفعول به (ظالما– موردا) على الفعل والفاعل(أحالك– أنالك) في قوله[41]: (من ذا الذي ظالماً أحالك وأعجبْ به مَوْرِداً أنَالَكْ)، وأحيانا يقدم ماحقه التأخير كأن يقدم الجار والمجرور لأجل القافية، انظر لقوله[42]:

إنْ تُنْعتـــــــا فأنْـتَ في الجحْفَلْ لَيْـــثُ العَريـــنْ
والـــــمُعْتَفِـــي من جُـودك الأعْزَلْ علـــى يقـــينْ

فهو لم يقدم الجار والمجرور (من جودك) فحسب، بل دسهما للفصل بين الموصوف (المعتفي) والصفة (الأعزل) حتى تأتي لفظة الأعزل مقابلة الجحفل في الشطر السابق له.

ومن أساليبه أسلوب الحذف، ومنه حذف المسند إليه (المبتدأ)، ويغلب على أفقي المديح والغزل، فمن الأول[43]:

صُـبْـــــحٌ جَلِـــــيٌ راق النُّهـــى والعيونـــا
سَـمْـــــحٌ أبِـــــيٌ يُرْضِـيـــك شَـدَّاً وَلِينَـــا

ومن الثاني قوله[44]:

ظَبْـــيٌ أغَـــرُّ غَرِيْـــرُ وَبَـــدرُ تَـــمٍّ مُنِيْـــرُ
وَغَصْـــنُ بَـــانٍ نَضِـيْرُ وَمَلْـكُ حُسْـــنٍ قَدِيـــرُ

ونلاحظ أن الحذف (يجيء في معرض التعظيم – المديح– وإنزال الموصوف منزلة كبيرة، بينما يجيء في الغزل بغرض تدليل الحبيبة)[45]، وأحيانا يقيل الموصوف ويستغنى عنه ليستعيض عنها بالصفة التي تؤدي دوريهما معا، كقوله[46]:

آه مـــــن ضَـــنِـــين فـــي الفـــؤادِ مَكْنُـــون

فأصل القول (آه من حبيب ضنين)، فالصفة هنا أولى بالاهتمام وأحق بالانتباه من الموصوف، فالتركيز على بخل المحبوب يتيح فرصة للقارئ ليتخيل قسوته وليشعر بفداحة الآثار المترتبة عليه، أو لأنه أحس بأن حذف الموصوف وإحلال الصفة محله تعريف له بصفته قبل ذاته. وقد يختزل مقصده ويوجز مراده في كلمة واحدة، كأن يحذف الفعل والفاعل (اتقِ) ليبقي على المفعول (الله) وحده دون أن يتأثر المعنى[47]:

اللـــــــهَ اللـــــــهَ فيـــــه فـــــررتُ في حـــربِ صـــفِّينْ

ويتخذ من الجملة الاعتراضية سبيلا لتوضيح المعنى وترسيخه في روع قارئه، أو في دفع المعاني المتوهمة وإحلال المعاني المقصودة محلها، مثل الاعتراض بالقسم (وحقك) يقول[48]:

باتـــــت تُخَـــــوِّنُ طيْفَهَـــا وأنـــــا – وحقَّـــكَ – لا أخونُ

أو بظرف الزمان(الآن) يقول[49]:

فأشـــرَقْ بريقِكَ – الآن– يا دهري ما خابتِ الوســيلةُ من شـــعري

فصيغة القسم تؤكد وفاءه له وتمسكه به، وأما قوله (الآن) فالتماس بسرعة إنفاذ دعائه على الدهر طالما خابت كل وسائله في تحقيق أربه وغايته.

أما الالتفات– (انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار وعن الإخبار إلى المخاطبة وما يشبه ذلك)[50]– فقد نبه القدماء إلى أهميته وإلى فائدتين يحققهما، (الأولى إمتاع المتلقي وجذب انتباهه بتلك التحولات التي لا يتوقعها في نسق التعبير، والأخرى تتمثل فيما تشعه كل صورة من تلك الصور– في موقعها من السياق الذي ترد فيه– من إيحاءات ودلالات خاصة) [51]، وللالتفات أنواع متعددة منها، الالتفات من الخطاب إلى الغيبةيقول[52]:

أنْـــــــتَ القَمَـــــــرْ يَجْلُـــــو الدُّجـــــى نُـــوْرُه
تحـــــــت الشَّـــعَـــــــرْ يَـــــــرفُّ دَيْجُـــــــورُهْ

فقد عدل من المخاطب في قوله (أنت القمر) إلى الغائب في قوله (نوره) فالسياق يقتضي أن يقول نورك وديجورك، ومنه أيضا[53]:

أبـــا القاسِـــمِ أفدِيْـــكَ مـــن نَدْبِ أنَاملُـــهُ أنْـــدَى مـــن السُّـــحْبِ

فالسياق يقتضي أن يقول: «أناملك» لكنه عدل من الخطاب إلى الغيبة، وأكبر الظن أن الالتفات في المثالين المار ذكرهما يفيد المبالغة والإفراط، المبالغة في وصف بهاء وجه المحبوب، والإفراط في كرم ممدوحه. ومن أضرب الالتفات، الالتفات من الغيبة إلى الخطاب، كقوله[54]:

أسَـــاءَ بـــي صَـــنيعَـــا ومـــا عَرفْـــتُ ذَنْبـــي
ولم أجِـــدْ شَـــفيعَـــا إليـــه غَـــيْر حُبِّـــي
يـــا شَـــادِنَـــاً قريعَـــا احلُـــلْ كِنَاسَ قلبـــي

فقد عدل من حديثه عن الغائب (أساء بي– وإليه) إلى المخاطب(يا شادنا– واحلل)، وللالتفات هنا قيمة كبيرة، فبعد أن عرَّف لوعته بالحبيب، ونفوره منه، وهجره له، دون أن يعرف له سببا، يناديه، بل يأمره– بعد أن تشفع بحبه له – أن يعود إلى المكان(قلبه) الذي خصه به دون سواه، وأن يكنس فيه، وألا يفارقه مرة أخرى.يمكننا أن نقول: إن (الالتفات عن ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب يأتي في الغزل لإظهار حسن الحبيبة وجمالها، وفي المديح للإخبار عن صفات الممدوح. أما الالتفات من الغيبة إلى الخطاب فغرضه في الغزل طلب الحنان، والرحمة، والرفق بحال الحبيب)[55].

ويكثر في موشحاته من الأقْسَام، مثل القسم بـــ(تالله)و(بالله)[56] أو بغير الله مثل(بأبي)،[57]ونلاحظ أنه يميل إلى صيغ القسم في معرض حديثه المدحي لاسيما الكرم، كقوله[58]:

علـــــى مُعْتَفِيه وعلى الصَّحْبِ وتـــــالله لا أخْشَـــى من الجَدْبِ

وقوله[59]:

تـالله مُذْ بَذَلا ما قَامَ للغَمَائِمِ مِـيزَانُ

أو في التودد للمحبوب والتذلل له مثل قوله[60]:

بـــــــــــالله رِقٌ لمُســتهـــــــامِ هَواكا

يبدو لي أن كثرة الأقسام كانت ظاهرة منتشرة في المجتمع الأندلسي.ويكثر من أسلوب التفضيل، ونلاحظ ميله – في الغالب– إلى التفضيل بالحلاوة (المادية)، أو صيغة «أحلى»: [61]

سَـطْـــــــوةُ الحبيبِ أحلـــــى مِنْ جَنى النَّحْلِ

وقوله[62]:

أحـــــــلى مـــــن القُبـــــــلِ

ولا شك أن إصراره على الحلاوة المادية بتأثير من عاهته التي تدفعه إلى التيقن من الأشياء بلمسها أو بتذوقها. ونشير إلى ظاهرة أسلوبية تميزت بها، وهي، الميل إلى تنكير المخاطب الذي تجري الخرجة على لسانه، اعتمادا على واو رب، ظاهرة، مثل (وربّ فتاةٍ، رُبَّ مُدنفةٍ)[63] أو مقدرة مثل (وظبيةٍ، ومزمعٍ للسفر)[64]، أو على المنادى النكرة، مثل (يا حسناً)[65] ففي مجموعة الموشحات التي بين يدينا وجدنا هذا الأسلوب في أكثر من 25 % منها مما يعدها ظاهرة تحتاج إلى تفسير.

يغلب علي الظن أن للتنكير– هنا – داعيا مهما، فهو يوسع دائرة الفرضيات لتغدو كل فتاة رعبوبة تسمع حديثه عن العشق والغرام تعتقد أن قوله يعنيها، وبالتالي يستحيل متلقي الموشحة من مجرد متلقٍ سلبي يسمع الموشحة إلى مشارك حقيقي للنص، أو أحد عناصره الأصيلة.ألَمْ يتحدث الناظم عنه؟! يمكننا أن نقول إن الموشحة لم تكن تصافح الأسماع، بل ترضي موكب الغيد الرعابيب، حيث تظن كل واحدة منهن أنها المعنية بالغزل.

وتحتجن موشحاته بعض مظاهر العامية الأندلسية، مثل قيام الواو مقام الضمير، كقوله[66]:

يـاربّ ما أصبرني نرى حبيب قلبي ونعشَقُو
لو كان يكُنْ سُنَّهْ فيمنْ لقي خِلُّو يعنَقُو

ففي قوله (نعشقو ويعنقو) استغناء عن الضمير (الهاء) والاستعاضة عنه بالواو. ومن عاميتهم أن المتكلم المفرد (يكون فعله في المضارع بالنون بدلا من الهمزة)[67]، وهذا كثير عنده، ومنه[68]:

واشْ كـــــان دَعـــَاني نُبـــدِّل حبيبـــي بِثَانِ

ومن مظاهر التساهل اللغوي عنده، قصر الممدود وتسهيل الهمزة، ومنه[69]:

مـــــا كنـــتُ أفـــزَعُ للظَّمَـــا لـــــــو كان تُروينـــي الدمـــوعْ

وقوله[70]:

أبكيـــــــكِ مـــا شـــاءَ البُـــكا وأنـــــــا خليـــــــقٌ بالبُكاءِ

ويستخدم العامية– برخصة من النقاد – في خرجات موشحاته، كقوله اش بدلا من أي شيء كقوله[71]:

واشْـــ كـــــــان دَهَـــــــاني ياقـــــــوم واشـــ كان بَـــلاني

ويقودنا الحديث عن رخصة النقاد للوشاحين في لغة الخرجة – أعني عاميتها والتساهل اللغوي فيها – إلى الوقوف عند الترخيص بتضمين بعض الألفاظ الرومانثية(اللغة الإسبانية الشعبية).أكبر الظن أن التمازج الثقافي والحضاري الذي حدث بين العرب والأسبان– لاسيما في عصري الطوائف والمرابطين– قد جعل التسامح بينهما يبلغ درجة لم يجد فيها الوشاح غضاضة في أن يستعير ألفاظا أعجمية

ليضمنها فنه[72]:

ألـــــبَ ديَّــه إشْــتَ ديَّــه ديَّ ذا العَـــــنْصَـرَ حَقّـا
بَـشْـــــتَرِي مِــوَّ الـمُدَبَّــجْ ونـشُـــــقُّ الرُّمْــحَ شَــقّـا

وترجمتها (هذا اليوم يوم عيد العَنْصَرَه حقا، لألبسن ثوبي المدبج، ولأشُقَّنَ الرمح شقا)[73]. فالخرجة إذ تتحدث عن عيد العَنْصَرَة[74] فإنها تعبر عن عمق العلاقات الإنسانية، ومدى التسامح بين أفراد المجتمع الأندلسي بدليل احتفاء التطيلي بعيد يخص قطاعا محدودا من أهل الأندلس.كذلك قد يضطر الوشاح إلى الاختباء وراء الخرجة الأعجمية للتعبير عما لايرغب في البوح به بجرأة، مثل نشدان الأمن والأمان[75]:

أمـــانُ أمـــانُ يالـمَـلِيــح غَــارِ بُــر كِي تُــو كرِشْــ بـــاللهِ مَتَارِ

وترجمتها (أمان أمان ياملیح قل لي لم تريد بالله قتلي؟)[76]. أغلب الظن أن الحديث المتكرر عن الأمان جعل الكلمة تتحول من أمنية إلى تقليد فني ظل الوشاحون يرددونه إلى يومنا هذا (أمان أمان)، ومنه قوله الذي تعذر على العلماء شرحه وترجمته[77]:

فـقـلـــت انـخـضـــاعـــا مـــا قـــال قيـــس لـعبلـــه:
أمـــا أنـــا حبيبـــي نطيشـــ مـــــن غـــرشـــــونـــي
شـيـــــم غيـــــن رشـــــاها ألا نغـــــرشـــ منـــــوني

(ففي هذه الخرجة خاطب قيس محبوبته بلفظ حبيبي، لكن الوشاح جعل على لسانه لغة غريبة حتى لا يفهم الآخرون ماذا يدور بينهما.وقد يحدث ذلك، عندما يتعلق الأمر بتعبير قد يثير حساسية الغير)[78].

ومن الظواهر التي تميزت بها موشحاته، الجزالة والفخامة، يقول إحسان عباس (إن تحكيم روح الشعر عامة في بناء الموشح جعل حظ الموشح وافرا من الجزالة) [79]، فألفاظ الجزالة والفخامة تخالف معجم الموشحات اللغوي، أو تنبو عن الذوق اللغوي للأندلسيين القائم على إيثار السهل والمباشر، كما أنها تصنع حجابا صفيقا بين النص وقارئه، أو ربما تدفعه إلى الانصراف عنها. انظر الألفاظ: الرواء (المنظر) الحوم (العطش)، صبا(مال)، الحبك (طرائق النجوم) وهِمْيَاني(شداد السروال)، فمعظم ما ذكرناه لا يناسب لغة الموشح، إما لغرابته، أو لوعورته، أو لابتعاده عن لغة الخطاب اليومي، أو بمعنى أكثر دقة، لبعده عن الطابع الشعبي الذي يغلب على روح الموشحة.

ونأخذ عليه أيضا ميله إلى الصيغ اللغوية الجاهزة، على شاكلة، ألقاك عن عُفَر (أزورك بعد حين)، وخلاع عذر (كناية عن العهر)، ولَوَى بِحَقِّي (مطلني)، وعيْلَ صبري (نفد) فالألفاظ القاموسية والتراكيب الجاهزة تفسد النص وتسممه، بل (تعرقل الهزة النفسية التي يحدثها الشعر الجميل، كما أنها تفقد ما تمنحه الحياة من حرارة وحيوية ولذلك تأتي جامدة، وكأنها بقعة ميتة في جسد حي)[80].

ولعل أهم ظاهرة تميزت بها موشحاته ظاهرة التسكين، أوتقييد القوافي على حد تعبير العروضيين.أغلب الظن أن القوافي المقيدة تريح الوشاح من عنت الالتزام بالنحو وقواعده، كما أنها تناسب الغناء والتلحين وتنسجم معهما لاسيما إذا أردف القافية المقيدة بحرف مد، ففي قوله مثلا [81]:

يـــــا مـــن كتمـــت غرامـــه حتـــــى أضـــر بـــي الـغـــرامْ
وإلـــــى الـعـــذول ملامـــه والصـــــب أيســـره المـــلام

يتولد صوتان طويلان، هما صوت المد وصوت الروي.والحق أن القافية المقيدة أوقع في السمع وآنس لطبيعة الغناء.

التشكيل البديعي:

يعد البديع فنا رفيعا وأسلوبا مميزا وأداة تشكيلية مهمة تعين الناظم في أداء عمله الفني، فضلا عما يكسبه للنظم من طلاوة اللفظ، وحسن الجرس، وعذوبة الإيقاع، ولعل هذا ما دفع التطيلي إلى اتخاذه أداة أسلوبية وفنية مهمة، فضلا عن كون البديع كان أحد المقاييس الفنية في عصره. احتل الجناس المرتبة الأولى في موشحاته، فلم تكد تخلو منه موشحة له، يقول [82]:

دعْنِـــــــــي وشـــــاني إنْ كنـــــتَ للخمـــــرِ شَـــاني

والحق أن جناسه في معظمه كان مطبوعا وغير متكلف، فأغلبه كان المعنى يحتاجه، انظر لمجانسته بين ذمام (الحِمَى) وذمام (الروح)[83]:

هـــــلَّا رعيـــــتَ ذِمـــــامَه والحـــــبُّ أيـــــسَرُهُ ذِمَـــــامْ

و بين غرار النوم (قلة النوم) وغرار الجفن (حد السهم أو السيف)[84]:

نومـــــــــي غِـــــــــرار كأنَّمـــا بـــين جُفـــوني غِـــرارْ

فالتطيلي لم يجانس في الشاهدين السابقين اعتباطا، ولم يكن همه جمال الإيقاع، بل لأن المعنى يحتاجه، فالجناس بين ذمام (الحِمَى) (وذمام الروح)، دعاه إلى كشف المحب المدَّعِي فإذا كانت أولى علامات الحب وأيسرها بذل المهج، والتضحية بالروح، فإن رعاية حمى المحبوب أكثرها بساطة، وأهونها أمرا، مع ذلك نجده مضطرا إلى التضرع له بقوله (هلَّا)، أما مجانسته بين غرار النوم (قلة النوم) وغرار الجفن (السهم – السيف) فبناها على منطق بسيط هو الارتباط بين السبب والمسبب، فالشكوى من قلة النوم (غرار) لابد أن يقف وراءها شيء ذو بال(السهم أو السيف بين الجفون)، ومن بديع الجناس، الجناس المقلوب، ومنه[85]:

أيـــــن مُحيَّـــــا الزَّمـــــان مـــــن حُمَّيـــــا الخَمْـــــرِ

ونلاحظ أن جناسه الحسن كان فيه ائتلاف بين اللفظ والمعنى، يقول علي الجندي (ولا نجد تجنيسا حسنا إلا وجدت المعنى يناصر اللفظ في هذا الحسن ويساوقه، وأنهما توافيا على أذنك وعقلك في وقت معا، وأن المزية لهما جميعا، وأنهما متآخيان مترابطان لا يؤثر أحدهما أن ينفرد بالأفضلية دون صاحبه)[86]، ولا يفهم من حديثي أن جناسه كله يجري على هذا النحو فأحيانا تضطرب قيثارته فيأتيك بما لا يعجبك، فهاهو يتلاعب به لدرجة تجعلك تظن أنه يريد إثبات قدرته وبراعته، كأن يبني بيتا كاملا على الجناس، أو على مادة لغوية واحدة[87]:

يـــــــا مـــــا أُداري مـــن الجـــــــوى وأُدَيْـــر
وَلـــــــَّى اصْـــطِبَـــاري ممـــــا أراهُ يَـجُـــــورُ
إنـــــــــــي داري إنَّ الليـــــــالي تَـــــدُورُ

وحقا أن الألفاظ (أداري، أدير، داري، تدور) من مادة لغوية واحدة لكنها لا تقدم للقارئ شيئا ذا بال، ومن حشده لأشكال وأنواع من الجناس الناقص[88]:

نَشْوانُ صَاحٍ بين ارْتِيَاعٍ وارْتِيَاحِ
يا مَنْ يُطيلُ عَتْبي ولا يَحْظَى بِطَايل
أين الشَّمُولُ بالله من تِلْكَ الشَّمَايلْ
حَبَايلُ العُقُول فَدَتْهَا من حَبَايلْ
هَلْ في جمَاحِي شَوْقاً إليها من جُنَاحِ

وينوء البيت بالجناس الناقص (يطيل وطايل)و(الشمول والشمائل)و(جناح وجماح)و(ارتياع وارتياح). والحق أنه مثلما يأتيه الجناس طوعا وبلا مكابدة، قد تجده أحيانا يكد له خاطره ويرهق له خياله، هذا إن لم يسهر لاقتناصه واستنزاله.أما التضاد (الطباق) فكثير في موشحاته، لكنه لم يحظ بحظوة الجناس عنده، ومنه[89]:

ذاك الـــــــــذي كمـــــلا وفي جميـــــع العالمِ نُقصـــانُ
وطـالمـــــــــا عـــــدلا وللزمـــــان الظـالمِ عـدوانُ

وتتنوع بنية التضاد عنده فقد تكون بين الاسم والفعل، مثل قوله[90]:

حَلـــــــــيَـتِ الدُّنيـــــا مـــن بعـــــــدِ تعطيـــــلِ

وأحيانا يطابق بين الحروف، كأن يقابل بين حروف الجر، (فله) تقابل (عليه)، و(به) تقابل (لي) [91]:

لـــــــي بـــــه مقـــــال وعليـــــه لـــــــي ثـــــارُ

وقد يكون التضاد بين الألوان (الأبيض والأسود)[92]:

بِيـــــضٌ مَطَـــلٌ الدّمـــا سُـــــــودُ الفُـــرُوعِ والـمُـقَلْ

ولا يقف التضاد عند رصد موقفين متناقضين متعارضين، بل قد يؤلف بينهما[93]:

سَمَا عَلِيٌّ لإمْرَةِ المُسلمينا
صُبْحٌ جَلِيٌّ راق النُّهى والعيونا
سَمْحٌ أبِيٌّ يُرْضِيك شَدًّا وَلِينَا
كالهِنْدواني وكالغَمَام الهَتَّانِ
وَفْقُ الأماني وَمِلْءُ عَيْنَ الزَّمَانِ

ويجمع في مِدْحته بين الثنائيات الضدية ثم يحيلها إلى شيء من الألفة والانسجام، كالجمع بين الشدة واللين، المادي والمعقول، النهى والعيون، القسوة (الهندواني) واللين (الغمام) ويقول إن وضاءته تدرك حسا وعقلا، وسماحته ترضيك في لينها علي المطيع، وفي شدتها على العاصي، ومثلما يقسو قلبه على أعدائه يرحب رحمة لأحبابه. والحق أن للثنائيات الضدية عملا»كعمل السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر لك بعد ما بين المشرق والمغرب، ويجمع مابين المشئم والمعرق، ويريك التئام عين الأضداد، فيأتيك بالحياة بعد الموت مجموعين، والماء والنار مجتمعين، كما يقال في الممدوح وهو حياة لأوليائه، موت لأعدائه ويجعل الشيء من جهة ماء ومن جهة أخرى ناراً. [94].

ومن البديع ما يسميه القدماء اللف والنشر (وفيه يذكر متعددا على جهة التفصيل ثم يأتي فيذكر ما لكل مرتبا)[95]، مثل[96]:

لستَ أنْفَكُّ عَنْ ذِكْرِ ذا الزَّمَانِ
إذ لِيَ في الوَجْهِ والثَّغْرِ مُعَلَّلانِ
أجِيلُ الطَّرْفَ في بَدرِ وأُقْحُوَانِ

فقد لف الوجه والثغر ثم جاء فنشر لهما ما يناسبهما البدر والأقحوان.ومن المحسنات البديعية التصدير (وهو رد أعجاز الكلام على صدره فيدل بعضه على بعضه[97]، ومنه[98]:

بالله قُمْ يا نَدِيم وأنتَ خَيْرُ نَدِيمْ
باكِرْ بنات الكُرُوم حياة كُلٌّ كَرِيمْ
من كفٍّ ظبيٍ رَخِيم وأيِّ ظبيٍ رخيمْ

ومن البديع التوشيع وفيه يخالف طريق البديعيين في تشكيله، إذ جرت العادة بأن يذكر (مثنى ثم يأتي بعده باسمين مفردين هما عين ذلك المثنى)[99]، يقول التطيلي[100]:

أين تُريد يا ذا الوزارتينْ
يا من وُجُود خَلِّه في هذينْ
ولا مَزيدْ عليك في شَيْئَينْ
إنْ تُنْعَتا فأنْتَ في الجحْفَلْ لَيْثُ العَرينْ
والمُعْتَفي من جُودك الأعْزَلْ على يقينْ

فالتوشيع واضح في (الوزارتين وهذين وشيئين) لكن دون أن يفسر كنهه، وكأنه يمنح قارئه فرصة للتخمين، فالإكثار من صيغ المثنى تجعل المتلقي يلهث وراءهما لمعرفتهما، وحقا أن الأبيات تدور حول معنيين تقليديين، لكنه عرف آلية تقديمهما، فإلى جوار الثنائيات جعل العوالم المحيطة به هي من يشهد له، كساحة الوغى شجاعةً، والفقير المحتاج أو المعتفي الأعزل– على حد قوله– كرماً.

المحور الثاني

المعجم الفني:

عرف القدماء المعجم الشعري، وتنبهوا إلى أهميته ودوره في التعرف إلى الشاعر، وعلى نفسيته وفكره، فاختياره قطعة من عقله، يقول الجاحظ: (ولكل قوم ألفاظ حظيت عندهم، وكذلك كل بليغ في الأرض وصاحب كلام منثور وكل شاعر في الأرض وصاحب كلام موزون فلابدّ من أن يكون قد لهج وألف ألفاظها بأعيانها؛ ليديرها في كلامه وأن كان واسع العلم، غزير المعاني، كثير اللفظ[101]، فدراسة المعجم الشعري– إذا– تعرفنا بالشاعر وتعكس لنا)مزاجه وطبعه وخلقه ومستوى ثقافته[102].فعن طريق المعجم الفني إذاً نستطيع أن نستبطن ذات الأديب، وأن نسبر غوره، وأن نتعرف إلى مكوناته الثقافية. وفق هذا التصور يمكننا أن نقول– إن المعجم هو المرشد الحقيقي لكنه النص ولمنتجه. بعد استقرائنا لموشحات التطيلي يمكننا أن نقسمها إلى عدة معاجم، وهي:

معجم الغزل:

كانت مفردات الغزل أكثر المفردات حضورا عند الأعمى ولا غرو في ذلك، فالغزل من أكثر الموضوعات التي استفرغ فيها الأعمى موشحاته. طغى الحديث عن القوام وجماله (القد) على معجم الغزل، والحق أنه لم يترك مفردة تتعلق بالقوام إلا استدعاها لخدمة معانيه الغزلية. فالقوام رشيق(خوط بان)، وفيه دقة، واستواء (أملد)، وفي حركته خفة، وغنج أنثوي، وليونة (خيزران أو خيزورا على حد قوله)، وربما امتلاء(ملء البرود).وتأتي في المرتبة الثانية مفردات العين، فكان أن وصف اتساعها (الأعين النجل)، ولونها (سود المقل، ودعجاء)، وسحرها (لحظ بابلي)، وفتورها (الوسن، ساجي)، وحدة نظرها (لحظ شاهين). كذلك وصف الوجه بالاستدارة (البدر، القمر) والبياض(أزهر)، وبالاستبشار والانبساط (وجه طليق)، والأسنان (بالجمان وبالفلج)، والشعر بالسواد (سود الشعر– فاحم)، ووصف الريق بالعذوبة (سلسل)، والكثرة (ذي غروب)، ووصف الحاجب بكثرة الشعر (أوطف)، والثغر بالسمرة (ألمى)، والرقة (أشنب)، والخد بالنعومة(الأسيل)، وبالحمرة(مطرز بدم)، واللون الوردي (مورد)، والنهد بالاستدارة(تفلك– الرمان)، كما اعتنى بالزينة (ذات الحلي والخلخال)، والخضاب (مخضوبة– خضاب حناء)، والرائحة (أذكى من الند– شذا دارين). ووصف المشي المتمهل(رُود)، والمتبختر

أهـــدى إلـــيَّ الســـرورْ بحـــرٌ يفيضُـــ بالمنن[103]

أهدى إليَّ فالمعروف أن السرور لا يُهْدى، وإنما يترتب حدوثه بعد الحصول على شيء مادي أو معنوي والمادي– وهو مقصده– هنا أُعطية الممدوح، التي يصفها ببحر المنن.

أما أهم دوائر المديح فهي: الكرم (طلق اليدين– أجود– الجواد المنعم– الغمام الهتان– معنى الجود–كفه السحاب– نواله الغيث– وجهه طليق للضيوف– سمح أبي)، والشجاعة (أجرأ– ثابت الجنان– الجريء المقدم– ليث غاب– ضيغم السرج– ذكي القلب– أسد العرين)، وعلو المكانة (بدر البلد– سيد الأمم– هم نجوم الجوزاء والحمل– أرباب المجد–كالشمس داني– واسطة العقد– أسعد من نجوم السعد)، والبهاء (أغر محجل– صبح جلي– هلال بشري– صباح أن تبلج)، والحلم(صفوح عن الجاني–الحلم والأناة)،

إذا ذكـــــرتَ النـــــزال فهـــو الجـــريءُ المقـــدمْ
وإذا طلبـــــت النَّـــــوال فهـــو الجـــوادُ المُنعِـــمْ

ويقول في موشح آخر مغاليا في كرمه[106]:

كـــلُّ ذي امتـــنـــــانِ لا بـــــل كـــــلُّ هتـــانِ
رامَ أن يـــكونَـــــــه جـــودا فأتـــــى دونَـــهْ

ويبالغ في تقدير كرم ممدوحه، فكل من أراد أن يزاحمه جوده – حتى الوابل الصيب– قصر عنه وجاء دونه، فتمثل (بل) وسيلة تعبيرية (تنقل الأهمية من موقف سابق إلى موقف لاحق)[107] أو بمعنى ثانٍ من موقف مهم (الإحسان أو الامتنان) و (الخير العميم أو (ميساء)، والعفة(نقاء المئزر)، كما استعار من عالم الطبيعة الأليفة حيوانها الأنيس فكان الظبي للوداعة، والريم للبياض، والمهاة لجمال العينين.

معجم المدح:

الأمر الذي لا موارية فيه هو أن الأعمى كان مضطرا للمديح، لاسيما وأنه كان يعاني محبسين حددا الأفق أمامه، وجعلاه يبدو ضيقا حرجا، ونعني بذلك الواقع البئيس والعمى، أما بؤس الواقع فسببه انصراف المرابطين الذين يحكمون الأندلس في ذلك الوقت إلى الجهاد في سبيل الله لدفع أطماع الممالك النصرانية، وبالتالي لم يعد لهم وقت يريحون فيه الجسد المثخن بالجراح، أو الروح الظمأى إلى الراحة والاستجمام بمدحة منضدة، أو موشحة تبهجهم وتسل سخائم نفوسهم.أما عماه فلم يتح له فرصة أن يمتهن حرفة، أو مهنة يواجه بها غلواء الحياة.إذا لم يبق أمامه سوى توظيف موهبته الشعرية لتكون وسيلته في كسب العيش بعرق الجبين بدلا من أن يسال الناس إلحافا.فهو إذ يتحدث عن العطايا والهبات إلا أنه لا يريق وجهه، أو يتهافت بخطاب ملحف مباشر، بل يعمد إلى التواري والاختباء، كأن يتحدث عن المآل الذي انتهي إليه بعد أن أسبغ سيده عليه منحه، يقول:

والحياء (الحياء منك سجية)، والعدل (وطالما عدلا)، والكمال (ذاك الذي كملا)، وعراقة النسب (معرق الجدين من فهر– بنو قحطان ماء المزن– قل في غسان ولا تكني).

فلو أنعمنا النظر في معجم المدح لوجدنا حضورا قويا للكرم أو مادة الجود بكل مشتقاتها (أجود–جواد– الجود) وقد يبالغ في وصف الممدوح بالكرم حينما يقرن بين الطبيعة وجوده (الغمام الهتان –كفه السحاب– نواله الغيث)، فكلاهما يجود – بلا مَنٍّ– بالكثير، وكلاهما لا ينتظر ثناء.

ويمزج بين ألفاظ الشجاعة والكرم، ونحن لا نتعجب من ذلك فالجود والشجاعة– بصفة أساسية – (هما المدار المعنوي للمديح[104]، يقول التطيلي جامعا بين الجود والإقدام[105]:

الهتان) إلى موقف أكثر أهمية (قصب السبق فمن جاراه أتى دونه).

ومن معجمه، المدح بأصالة النسب، وكرم المحتد العربي (معرق الجدين من فهر – بنو قحطان ماء المزن– قل في غسان

ولا تكني)، ونتعجب من إصراره على المديح بالنسب القبلي علي الرغم من أن أهل الأندلس قد نبذوه منذ عهد بعيد، واستعاضوا عنه بنسب يخفف من سورة العصبية القبلية المقيتة، ويحقق الوحدة الوطنية الحقة، ونعني بذلك النسب إلى المكان (البلنسي، الشاطبي، الغرناطي...). أغلب الظن أن مسالة الفخر القبلي وإن سبخت لها أرض الأندلس فإن أرض المغرب ظلت تربة خصبة لها حتى في أيام الأعمى. وهذا ما دفعه للاتكاء المستمر عليها.

طغى اللون الأبيض على معجم المديح (أغر محجل– صبح جلي– صباح أن تبلج) ولاشك أن (اللون الأبيض يكثر استعماله في معرض المديح ويرمز به إلى الشرف والعفة) [108]، وثمة أمر نلاحظه على مفردات المديح هو استخدامها للصفة المشبهة واسم الفاعل والمبالغة (ثابت الجنان– طلق اليدين – ضيغم السرج– ذكي القلب– أسد العرين– بدر البلد– سيد الأمم–صفوح عن الجاني) وأكبر الظن أن في ذلك (تأكيدا لهذه الصفات وتعبير عن ملازمتها للموصوف، فضلا عن إثرائها الموسيقى الداخلية للنص)[109].

معجم الطبيعة:

أما الطبيعة فوجدناها حاضرة بقوة، فمن رياضها: (الغصون–القضيب–الفرع–الآكام–العود–البستان–الروض)، ومن أزهارها: (السوسن – الياسمين – الجلنار – الآس – الورس – الأقحوان–الورد–الزهر–الريحان)، ومن عبقها (النفحة– الشذى–النشر)، ومن مائها: (البحر–الفيضان –الغمام الهتان– القطر– ماء المزن–الثجاج–الولي–الوسمي)، ومن حيوانها: الغزال (الظبي–الرشا– الريم– المها)، والأسد (الضيغم– الضرغام– الليث)، وخيلها (الطرف)، والأرنب والكلب والإبل، ومن طيرها (السوذق(الصقر)– الشاهين)، ومن سمائها (الشمس– القمر– الكوكب– البدر– النجوم)، ومن كواكبها (الحمل –الجوزاء– الفلك). ونلاحظ أن مفردات الطبيعة– إلا قليلا – كانت ترد في سياق الأغراض الأخرى، أو بمعنى آخر أنها امتزجت بها، فالطبيعة الأنيسة من رياض وأزهار وحيوان أليف امتزجت بالغزل والخمر، وأما الطبيعة الوحشية من ضيغم وأسد فامتزجت بالمديح.

معجم أدوات القتال:

لاشك أن معجم القتال وأدواته ضئيل جدا مقارنة بنظرائه من المعاجم الأخرى (المشرفي– الهندواني– السيف الهندي– الصارم– العضب– الدلاص– الرشاء– الزرق المسنونة – النصال– الرماح– القسي– السهام)، فأغلب مفردات القتال نقلها إلى الغزل، فما الذي اضطره لذلك؟. أكبر الظن أن طبيعة عماه لا تيسر له الوصف، أو لأن ما تلقفته أذنه عن الحروب التي عاشتها بلاده قد طبعت نفسه على قدر غير قليل من كراهية القتال، فضلا عن طبيعة الموشحة، إذ لا يعقل في فن غايته الترويح عن النفس، والإحساس ببهجة الحياة أن نزج فيه دماء مهرقة، وأرواحا تسيل على حد الظُّبات. فمشاهد القتال إذا تنبو عن طبيعة الموشحة وتخالف ذوق متلقيها.ولعل هذا كله ما جعله معرضا عنها، وداعيا لنبذها على شاكلة قوله[110]:

ذَرِ الَحْرَبـــــــــــــا وطَاعِـــــنْ بالأقْلـــــامِ

وقوله[111]:

دعِ القتـــــــــــالا فقـــــد كفـاكَ القتالا

معجم الخمر:

كان معجم الخمر أقل المعاجم حضورا، فكان أن ذكر أسماءها (القهوة– الشمول– الراح– المدام)، وواراها خلف أخبية الكناية (بنت الدنان – بنت الكروم)، وأحيانا عبر عنها بالألوان التي تكسى بها (معصفرة البرد– قلدت بالجمان). كما وصف لونها وطعمها(جلنار)، وتأثيرها في الرؤوس (لطمت خدي– وملكت الحرمين)، وبعض قوانين المنادمة، ومنها، التعجيل بالخمر وتقديمها للزبون[112]:

فالحكـــمُ أن تَسْعـــى إليـــك بالـــرَّاحِ

وألَّا يقل عدد الندماء عن ثلاثة أو يزيدون (الجُلَّاس) [113]، وعلى الساقي أن يجعل في النُقْل– وهو ما يوضع على مائدة الشراب من فستق وغيره– وردا، وأن يضع على صدغيه آساً، بل يلويه على خده[114]:

أنَامـــــلُ العُنَّـــابْ وَنُقْلُـــــكَ الـــوَرْدُ

حَفَّـــتْ بصُـدْغَيْ آس يلـــويهمـــا الخَـــدُّ

وأحيانا كان يتفكه كأن يلتمس –كالمجان– حيلةً تحِلَّ لها، على نحو ما نجده عند النُّواسي (خذها على دين المسيح.....) [115]، يقول التطيلي[116]:

فما عندكـــم في الشُّرْب بالكاس قالتْ:مـــا عَلَيْنَا فيـــه مِنْ بَاس

كـــذا قَـــدْ رَوَيْنَـــاهُ في الأخْبَـــارِ عَـــــــنْ جُمْلَةِ رُهْبَانٍ وأحْبَارِ

ولم يفته أن يذكر بعض غواية المعاقرين فكان إذا ارتد عنهم نديم، أو انصرف عن قعدتهم الخليعة، حرصوا على مراجعته حتى ولو اضطروا للاحتيال عليه، أو غوايته وفق ما تهيأ لهم، يقول[117]:

نديمُنـــا قـــد تـــــابْ غـنِّ لـــــه واشْـــــدُ

واعرضْ عليه الكـــأسْ لعـــــلَّ يـــــرتـــدّ

الخاتمة:

بعد أن قام هذا البحث بدراسة اللغة والأسلوب في موشحات الأعمى التطيلي خلص إلى النتائج التالية:

تميزت لغته – إلى حد كبير– بطابع السهولة والبساطة، كما قاده وعيه اللغوي وثقافته الواسعة إلى الإفادة من القرآن الكريم والشعر القديم إفادة كبيرة، والأعمى إذ امتص رحيق التراث فإنه عرف إعادة إنتاجه على نسق جديد، كتوظيف التراث الديني– مثلا– في خدمة معانيه الغزلية.

ناوب في بنائه اللغوي مابين الخبر والإنشاء، وغلب على الإنشاء الاستفهام والنداء.فاعتمد على الاستفهام في جذب القارئ بما كان يثيره من تساؤلات، وأحيانا كان يعصف بذهنه ليجعله منتظرا، أو مهيئا لسماع ما يقوله.وأفاد من النداء في إثارة حواس المتلقي، وفي لفت نظره واسترعاء انتباهه.أما الجملة الخبرية فتجاوزت– عنده – الأخبار العادية، والأقاويل التقريرية الفجة التي لا تصيب قارئها بالملل فحسب، بل تضعف حماسته، هذا إن لم تجعله مضطرا للانصراف عنها.

تعددت التقنيات الأسلوبية التي بلَّغ بها خطابه الفني، فكان أن اتكأ علي التضمين أو التعليق الذي أتاح له فرصة لتنامي الأحداث وتواليها، كما خلق نوعا من الوحدة والتماسك النصي، فالمعنى لا يكتمل في الشطر وحده، بل يعوزه أشطر.وبذلك تتاح له فرصة استفراغ المعاني التي تدور في نفسه، والصور التي تعتمل في داخله. كما أفاد من الجملة الاعتراضية في توضيح المعاني وترسيخها في روع قارئه، وفي دفع المتوهم وإحلال المقصود محله، ووظف الالتفات في جذب القاري وإقناعه لاسيما ومعظمه جاء في سياق المبالغة في المدح، والإسراف في الغزل.

اكتظت موشحاته بالفنون البديعية، وكان على رأسها الجناس بقسميه التام والناقص، كما نوَّع بنية التضاد، فطابق بين الاسم والفعل، وبين الحروف تارة، وبين الألوان تارة أخرى، وأحيانا ألَّف بين الأضداد لدرجة يريك فيها الحياة والموت معا.

أبان معجمه الفني عن تمركزه حول بؤرتي الغزل والمديح مع حضور خجول للخمر والطبيعة، كما لم يسلم فنه من آفات الفجاجة النثرية، والألفاظ القاموسية الصارمة، والتكلف البديعي.

الهوامش:

*هو أحمد بن عبد الله بن أبي هريرة التُطيْلِي، وليس بين أيدينا شيء عن طفولته، لكنها في الغالب لا تختلف عن حياة أبناء عامة الأندلس، ولاشك أن أسرته قد دفعته إلى الكُتَّاب فحفظ بعض آي القران الكريم ودرس العلوم الإسلامية والعربية، وبعد أن تفتقت أكمام شاعريته وتجاوزت شهرته مدينة تُطيْلَة ولى وجهه شطر بلاد المغرب، وفيها حظي بمكانة تليق به وبموهبته، فموشحاته تحتجن مجموعة من أسماء الزعماء وعلية القوم. لكن وللأسف الشديد لم يطل به زمانه إذ اعتبط سنة خمس وعشرين وخمسمائة.

ينظر في ترجمته: ابن خاقان. الفتح، قلائد العقيان، تحقيق: د. حسين خريوش، عمان، مكتبة المنار، ط1، 1998، ص850، الشنتريني. ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: سالم مصطفى، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1998ج 1/429، ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، تحقيق: د. شوقي ضيف، ط3، القاهرة، دار المعارف، د.ت، 2/451، وابن الخطيب.لسان الدين، جيش التوشيح، تحقيق:هلال ناجي ومحمد ماضور، تونس، مكتبة المنار، 1966، ص16.

1. الركابي.جودت، في الأدب الأندلسي، القاهرة، دار المعارف، ص 306.
2. الأندلسي.ابن سعيد، المقتطف من أزهار الطرف، تحقيق:د. سيد حنفي حسنين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984، ص 261
3. التطيلي.الأعمى، ديوانه، تحقيق:د.إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة، ط1، 1989م، ص254.
4. نفسه، ص 255
5. نفسه، الصفحة نفسها
6. عزام.محمد، النص الغائب»تجليات التناص في الشعر العربي»، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2001، ص 6.
7. شولز.روبرت، السيمياء والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1994، ص 79
8. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 253.
9. سورة التوبة، آية(29).
10. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 284
11. سورة القيامة، آية(26).
12. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من ابن الخطيب.لسان الدين، جيش التوشيح، تحقيق:هلال ناجي ومحمد ماضور، تونس، مكتبة المنار، 1966، ص23.
13. سورة مريم، آية(82).
14. سورة الحج، آية(11)
15. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 268
16. نفسه، ص 261
17. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، تحقيق:د.جودت الركابي، دمشق، دار الفكر، ط2، 1977، ص 112
18. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص273
19. النووي، الأذكار المنتخب من كلام سيد الأبرار، اعتنى به أحمد شعبان، الخرطوم، التكنولوجية للنشر، ط 1، 2010ص 69.وعبارة المستحب عند الإمام مالك هي لابن رشد الحفيد، ينظر كتابه، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، بيروت، دار الفكر، د.ت، 1/ 95
20. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص266
21. النابغة الذبياني، ديوانه، تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم،، القاهرة، دار المعارف، د.ت، ص 73
22. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص273
23. نفسه، ص 276
24. نفسه، ص272

25. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، عنى بتحقيقه:ألن جونز، مطبعة مركز الحسابات بجامعة أكسفورد، ط 1، 1992.ص 410
26. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص274
27. نفسه، ص 260
28. لم ترد في ديوانه وقد استدركناها من الصفدي.صلاح الدين، توشيع التوشيح، تحقيق:د.ألبير مطلق، بيروت، دار الثقافة، ط1، 1966، ص121.
29. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 261
30. نفسه، ص 258
31. نفسه، ص267
32. نفسه، ص257
33. نفسه، ص266
34. نفسه، ص273
35. لم ترد في ديوانه وقد استدركناها من عناني.محمد زكريا، المستدرك على ديوان الموشحات الأندلسية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ط2، 1986م، ص 28.
36. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 282
37. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص465
38. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 273
39. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس 501
40. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 275
41. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الصفدي.صلاح الدين، توشيع التوشيح، ص 121
42. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 274
43. نفسه، ص 284
44. لم ترد في ديوانه وقد استدركناها من.محمد زكريا عناني، المستدرك على ديوان الموشحات الأندلسية، ص 29.
45. سليمان.فتح الله أحمد، الأسلوبية، القاهرة، مكتب الآداب، 2004.، ص142.
46. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 485
47. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 259
48. نفسه، ص261
49. نفسه، ص 266
50. ابن المعتز، كتاب البديع، اعتنى بنشره:إغناطيوس كراتشقوفسكي، بغداد، مطبعة المثنى، ط2، 1979، ص 58
51. طبل.حسن، أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص 26
52. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 274
53. نفسه، ص 281
54. نفسه، ص 275
55. سليمان.فتح الله أحمد، الأسلوبية، ص 239.
56. ينظر التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 273، ص258
57. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، ص 78
58. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 281
59. نفسه، ص273
60. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 348
61. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 264
62. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، ص111
63. ينظر عدة الجليس، ص 157، والتطيلي.الأعمى، ديوانه، ص278
64. ينظر التطيلي.الأعمى، ديوانه ص 277، ص 273
65. نفسه، ص 287
66. نفسه، ص283
67. الأهواني.عبد العزيز، الزجل في الأندلس، القاهرة، معهد الدراسات العربية، 1957، ص (ح)
68. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص285، ومنه أيضا قوله:»نحضر»بدلا عن احضر ص 270 من ديوانه، وقوله»نرقد» بدلا عن ارقد ص 287 من ديوانه.
69. نفسه، ص260
70. نفسه، ص 261
71. نفسه، ص 285
72. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 466
73. ينظر غازي.سيد، ديوان الموشحات الأندلسية، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1979، 1/314
74. عيد العَنْصَرَة (هو اليوم الرابع والعشرون من حزيران فيه ولد النبي يحيي بن زكريا عليهما السلام) ينظر ابن خلكان، وفيات الأعيان، تحقيق: د.إحسان عباس، بيروت، دار صادر، د.ت، 7/227.وفيه يقوم الاحتفال على(إشعال شعلة من النار يسمونها العنصرة ويطوفون بها الشوارع) ينظر:دندش.عصمت، الأندلس في نهاية المرابطين ومستهل الموحدين، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1988، ص 327
75. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 157
76. ينظر غازي.سيد، ديوان الموشحات الأندلسية، 1/305
77. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 288
78. عباسة.محمد، اللهجات في الموشحات والأزجال الأندلسية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، عدد(9)، سنة 2009م.ص 4

79. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص (ن)

80. الملائكة.نازك، الصومعة والشرفة الحمراء، بيروت، دار العلم للملايين، ط 2، 1979، ص 157

81. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 261

82. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 348

83. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 260

84. نفسه، ص 262

85. آثرنا رواية دار الطراز، ص 58على رواية الديوان(محيا الجمر)، ص253

86. الجندي.علي، فن الجناس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1954، ص 53

87. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 46

88. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، ص 112

89. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 273

90. نفسه، ص 268

91. نفسه، ص 257

92. نفسه، ص 272

93. نفسه، ص 284

94. الجرجاني.عبد القاهر، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني، 1991، ص 31

95. الصفدي.صلاح الدين، خزانة الأدب، شرح عصام شعيتو، بيروت، دار الهلال، ط 2، 1991، 1/148

96. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 277

97. القيرواني.ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق:محمد قرقزان، بيروت، دار المعرفة، ط 1، 1988، 1/ 571

98. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 258

99. الصفدي.صلاح الدين، خزانة الأدب، 2/372.

100. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 274

101. الجاحظ، الحيوان، تحقيق:عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، 1992، 3/ 366

102. الشايب.أحمد، الأسلوب أحمد، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط 6، 1966، ص 127

103. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 273

104. إسماعيل.عز الدين، في الشعر العباسي(الرؤية والفن)، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ط 1994، ص 337.

105. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 273

106. نفسه، ص 265

107. عبد المطلب.محمد، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، القاهرة، دار المعارف، ط 2، 1995، ص 261، يقول عباس حسن(إذا دخلت لا النافية المسبوقة بكلام مثبت–كما في الشاهد– كان معنى لا النافية تقوية الإضراب المستفاد من بل وتوكيده انظر النحو الوافي، 3 /682.

108. العبد.محمد، إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي، القاهرة، دار المعارف، ط 1، 1988، ص55.

109. الهروط. عبد الحليم حسين، موشحات لسان الدين بن الخطيب(جمع ودراسة)، عمان، دار جرير، ط 2، 2012، ص 62

110. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 501

111. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 285

112. نفسه، ص 267

113. ينظر نفسه، والصفحة نفسها: واسْتَصْحِبِ الجُلاَّسْ كما قضى العَهْدُ

114. نفسه، الصفحة نفسها

115. وتمام البيت هو: خذها على دين المسيح إذا نهى عن شربها دين النبي محمد

116. لم ترد في الديوان وقد استدركناها من الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، ص 156

117. التطيلي.الأعمى، ديوانه، ص 268

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. ابن الخطيب.لسان الدين، جيش التوشيح، تحقيق:هلال ناجي ومحمد ماضور، تونس، مكتبة المنار، 1966.
2. ابن المعتز، كتاب البديع، اعتنى بنشره:إغناطيوس كراتشقوفسكي، بغداد، مطبعة المثنى، ط2، 1979
3. ابن خاقان.الفتح، قلائد العقيان، تحقيق:د.حسين خريوش، عمان، مكتبة المنار، ط1، 1998
4. ابن خلكان، وفيات الأعيان، تحقيق:د. إحسان عباس، بيروت، دار صادر، د.ت
5. ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، بيروت، دار الفكر، د.ت.
6. ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، تحقيق:د.جودت الركابي، دمشق، دار الفكر، ط2، 1977
7. إسماعيل.عز الدين، في الشعر العباسي(الرؤية والفن)، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ط 1، 1994
8. الأندلسي.ابن سعيد، المقتطف من أزهار الطرف، تحقيق:د.سيد حنفي حسنين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984
9. الأندلسي.ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، تحقيق:د.شوقي ضيف، ط3، القاهرة، دار المعارف، د.ت
10. الأهواني.عبد العزيز، الزجل في الأندلس، القاهرة، معهد الدراسات العربية، 1957
11. التطيلي.الأعمى، ديوانه، تحقيق:د.إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة، ط1، 1989
12. الجاحظ، الحيوان، تحقيق:عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، 1992
13. الجرجاني.عبد القاهر، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر،

القاهرة، مطبعة المدني، 1991.

14. الجندي.علي، فن الجناس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1954

15. دندش.عصمت، الأندلس في نهاية المرابطين ومستهل الموحدين، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1988

16. الركابي.جودت، في الأدب الأندلسي، القاهرة، دار المعارف، د.ت

17. سليمان.فتح الله احمد، الأسلوبية، القاهرة، مكتب الآداب، 2004

18. الشايب.أحمد، الأسلوب أحمد، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط 6، 1966

19. الشنتريني.ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق:سالم مصطفى، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1998

20. شولز.روبرت، السيمياء والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، 1994

21. الصفدي.صلاح الدين، توشيع التوشيح، تحقيق:د.ألبير مطلق، بيروت، دار الثقافة، ط 1، 1966

22. الصفدي.صلاح الدين، خزانة الأدب، شرح عصام شعيتو، بيروت، دار الهلال، ط 2، 1991

23. طبل.حسن، أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998

24. عباسة.محمد، اللهجات في الموشحات والأزجال الأندلسية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، عدد(9)، سنة 2009م

25. عبد المطلب.محمد، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، القاهرة، دار المعارف، ط 2، 1995

26. العبد.محمد، إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي، القاهرة، دار المعارف، ط 1، 1988

27. عزام.محمد، النص الغائب(تجليات التناص في الشعر العربي)، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2001

28. عناني.محمد زكريا، المستدرك على ديوان الموشحات الأندلسية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ط 2، 1986

29. غازي.سيد، ديوان الموشحات الأندلسية، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1979

30. الغرناطي.على بن بشرى، عدة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، عنى بتحقيقه:ألن جونز، مطبعة مركز الحسابات بجامعة أكسفورد، ط 1، 1992

31. القيرواني.ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق:محمد قرقزان، بيروت، دار المعرفة، ط 1، 1988

32. الملائكة.نازك، الصومعة والشرفة الحمراء، بيروت، دار العلم للملايين، ط 2، 1979

33. النابغة الذبياني، ديوانه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، دار المعارف، د.ت

34. النووي، الأذكار المنتخب من كلام سيد الأبرار، اعتنى به أحمد شعبان، الخرطوم، التكنولوجية للنشر، ط 1، 2010

35. الهروط.عبد الحليم حسين، موشحات لسان الدين بن الخطيب(جمع ودراسة)، عمان، دار جرير، ط 2، 2012

استيفاء ولي الدم للقصاص من الجاني بنفسه في جناية القتل العمد (دراسة مقارنة)*

د. شبلي أحمد عيسى عبيدات**

*تاريخ التسليم: 2015/11/24م، تاريخ القبول: 2016/2/3م.
**أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الأحكام المتعلقة باستيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه في جناية القتل العمد، وذلك من خلال بيان معنى استيفاء القصاص، وحكم تمكين ولي الدم من استيفاء القصاص بنفسه، واستيفائه للقصاص من دون قضاء، وكذلك انفراده به دون إذن الباقين من أولياء الدم، و الأثر المترتب على ذلك.

وقد توصل الباحث إلى أن معنى استيفاء القصاص (فعل مجني عليه أو وليه بجانٍ عامد، مثل ما فعل أو شبهه)، وأن لولي الدم استيفاء القصاص بنفسه بعد حكم الحاكم و إذن السلطان، وليس له استيفاؤه دون قضاء ودون إذن الإمام، فإن فعل ذلك ينظر فإما أن يثبت القتل وهنا يعاقب تعزيرا لافتياته على الإمام، وإن لم يثبت القتل فإنه يعد مرتكبا لجناية قتل عمد فيقتص منه.

الكلمات المفتاحية: القصاص، استيفاء القصاص، القتل، ولي الدم.

ATTAINING RETRIBUTION BY AVENGER OF BLOOD IN WILLFUL MURDERS

A COMPARATIVE STUDY

Abstract:

This research aims to study the Islamic rulings about attaining retribution by avenger of blood himself in willful murders. This will be done by illustrating the meaning of attaining retribution, the Islamic ruling of allowing the avenger of blood to attain retribution by himself without allowing other avengers of blood to do so, and the consequences of such permission.

The researcher found that the meaning of retribution reduces to «equivalent or similar action of a victim or his avenger of blood on a willful murderer «. In addition, he found that the avenger of blood himself has the right to attain retribution only if he is given a permission by the governor or the Sultan, and he has no right to do it without "Qadaa" or permission of Imam. Moreover, if the avenger of blood attains retribution without permission, he will be given a break to prove his claim about the murder and he will be punished for not taking the permission of Imam. However, if he cannot prove his claim, he will be considered as a willful murderer.

***Key words**: retribution, attaining retribution, murder, avenger of blood.*

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن حفظ النفس من الضروريات الخمس التي جاءت الشريعة الإسلامية لتحقيقها[1]، فحرمت الاعتداء عليها بأي وسيلة من وسائل الاعتداء، وقد توعد الله كل معتدٍ عليها ظلما وعدوانا باللعنة والغضب.

فقال تعالى ﴿**وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا**﴾[2].

كما جعل للقاتل عقوبة رادعة متناسبة مع عظيم جنايته وخطورتها، وهي إهدار دمه قصاصا، بأن يفعل به مثل ما فعل بالمجني عليه.

وقد نص القرآن الكريم في غير موضع على حق ولي الدم بالقصاص فقال عز من قائل ﴿**وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا**﴾[3]، وقوله تعالى ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى**﴾[4].

وطلب إيقاع هذه العقوبة على الجاني متروك لإرادة أولياء الدم، برفع أمرهم للقاضي، أو الحاكم؛ ليتسنى له النظر في تحقق شروط القصاص، وانتفاء موانعه، فإن ثبت كان لهم الحق في استيفائه من الجاني بأنفسهم بأن يمكنوا من ذلك لأن استيفاءهم للقصاص خارج دائرة القضاء مدعاة للاضطراب والفوضى وضياع الحقوق.

مشكلة البحث:

يترتب على وجود القتل العمد العدوان ثبوت حق أولياء الدم بالقصاص، وهنا تأتي مرحلة تنفيذ الحكم بالجاني، فهل يجب على الإمام تمكين أولياء الدم من تنفيذ القصاص بأنفسهم إن طلبوا ذلك أم أن ذلك للإمام على التخيير؟، و ما الحكم فيما لو كان أولياء الدم جماعة ولم يتفقوا على واحد منهم لتنفيذ القصاص بالجاني؟، و ما الحكم عند قيام ولي المجني عليه بالإقدام على القتل قبل صدور حكم قضائي بالإدانة في حالتي ثبوت القتل بعد ذلك أو عدم ثبوته.؟

حدود البحث:

اقتصر الباحث في بحثه على ما يتعلق بحكم استيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه، والشروط والموانع المتعلقة بذلك.وبيان حكم استيفائه للقصاص خارج دائرة القضاء، والأثر المترتب عليه.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى بيان الأحكام المتعلقة باستيفاء ولي الدم للقصاص من الجاني بنفسه في جناية القتل العمد، وذلك من خلال عرض القضايا التالية:

1. توضيح معنى استيفاء القصاص في الاصطلاح الشرعي.
2. بيان المقصود بأولياء الدم المستحقين للقصاص.
3. توضيح حكم استيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه، وما يتعلق به من شروط.
4. بيان حكم استيفاء أولياء الدم للقصاص دون قضاء،

والأثر المترتب على ذلك.

5. توضيح حكم انفراد أحد أولياء الدم بالقصاص، دون بقية المستحقين له، والأثر المترتب على ذلك.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي مستفيدا من المنهجين الاستنباطي والاستقرائي؛ من خلال عرض الآراء الفقهية من مظانها، واستقراء الجزئيات الفقهية، ومناقشة الأدلة والإجابة عليها، مع الترجيح.

إجراءات البحث:

1. تصوير المسألة المراد بحثها ببيان المعنى اللغوي والشرعي لها.

2. بيان خلاف الفقهاء في المسألة حسب الترتيب الزمني للمذاهب مع الرجوع للكتب المعتمدة عندهم.

3. مناقشة الأدلة التي استدل بها كل مذهب ثم الإجابة عليها.

4. تخريج الأحاديث، وبيان حكم العلماء عليها.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت بعض الدراسات موضوع استيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه في جناية القتل العمد، ولكن هذه الدراسات ليست مستقلة مستوعبة لآراء الفقهاء في المسائل المتعلقة بالموضوع، وأدلتهم بشكل مفصل، وإنما كانت على شكل مسائل متناثرة متعلقة بالموضوع، **ومن هذه الدراسات**:

1. الحيف في استيفاء عقوبة القصاص في النفس وما دونها في الفقه الإسلامي ونظام القضاء السعودي، وهي رسالة ماجستير من إعداد الطالب/ ناصر بن سالم الرشيد، وإشراف الدكتور محمد بن عبد الله ولد محمدن، في عام 1424هـ في أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

وقد ركز الباحث فيها على طرق استيفاء القصاص من الجاني، ومن يلي القصاص منه، والحيف الواقع على الجاني و على غيره في الاستيفاء والأثر المترتب عليه.

2. شروط وجوب استيفاء القصاص في الفقه الإسلامي، وهي رسالة ماجستير، للطالب/ شمس الدين بن محمد بن حامد، إشراف الدكتور/ شرف بن علي الشريف، عام 1408هـ، من جامعة أم القرى.

وقد ذكر الباحث فيها شروط وجوب القصاص من الجاني في جناية القتل العمد، وما ينبغي مراعاته عند استيفاء القصاص في حضور السلطان وإذنه، أو حضور من ينوب عنه، وكذلك تطرق إلى موانع استيفاء القصاص من الجاني، والأثر المترتب على استيفاء أحد أولياء الدم للقصاص من الجاني دون إذن الباقين.

3. القصاص والديات في الشريعة الإسلامية، د/ عبد الكريم زيدان، نشر مؤسسة الرسالة، عام 2002م.

وذكر خلال حديثه عن شروط استيفاء القصاص أنه لا بد من إذن السلطان وحضوره لاستيفاء القصاص، وبين من هو ولي الدم المستحق للقصاص، وخلاف العلماء في ذلك، والأثر المترتب على انفراد أحد أولياء الدم بالقصاص دون غيره من الورثة.

وجديد هذه الدراسة، أنها عرفت استيفاء القصاص، وبينت ضوابط استيفاء ولي الدم القصاص من الجاني بنفسه، وحكم تمكينه من ذلك، وبيان حالات استيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه، والآثار المترتبة على ذلك بعد أن استوعبت معظم آراء المذاهب الفقهية المشهورة، وبيان أدلتهم ومناقشة هذه الأدلة، وذكرت الاعتراضات التي ترد عليها؛ بُغية الوصول إلى الرأي الراجح.

وقد اشتملت هذه الدراسة على مقدمة، وستة مباحث وخاتمة.

المقدمة، وفيها بيان مشكلة البحث وحدوده وأهدافه ومنهجه وإجراءاته، والدراسات السابقة فيه، وخطته.

- ♦ المبحث الأول: تعريف استيفاء القصاص.
- ♦ المطلب الأول: تعريف الاستيفاء.
- ♦ المطلب الثاني: تعريف القصاص.
- ♦ المطلب الثالث: تعريف استيفاء القصاص.
- ♦ المبحث الثاني: اختلاف العلماء في أولياء الدم المستحقين للقصاص.
- ♦ المبحث الثالث: اختلاف العلماء في آلية استيفاء القصاص من الجاني.
- ♦ المبحث الرابع: اختلاف العلماء في تمكين ولي الدم من استيفاء القصاص بنفسه.
- ♦ المبحث الخامس: استيفاء ولي الدم القصاص بنفسه دون قضاء.
- ♦ المطلب الأول: استيفاء ولي الدم للقصاص دون بينة، وعجز عن إثباته قضاءً.
- ♦ المطلب الثاني: استيفاء ولي الدم للقصاص ببينة لديه، دون قضاء وإذن السلطان.
- ♦ المبحث السادس: استيفاء أولياء الدم للقصاص إذا كانوا جماعة، وانفراد أحدهم بذلك دون إذن الباقين.
- ♦ المطلب الأول: استيفاء أولياء الدم للقصاص إذا كانوا جماعة.
- ♦ المطلب الثاني: انفراد أحد أولياء الدم بالقصاص من الجاني دون إذن الباقين، والأثر المترتب على ذلك.
- ♦ الخاتمة: وفيها أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث.

المبحث الأول: تعريف استيفاء القصاص:

وتحته ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الاستيفاء:

الاستيفاء لغة:

من (وفى، الواو والفاء والحرف المعتل: كلمة تدل على إكمال وإتمام، ومنه قولهم: أوفيته الشيء إذا قضيته إياه وافياً، وتوفيت

الشيء واستوفيته إذا أخذته كله ولم أترك منه شيئاً»[5].

ومنه قولهم: (أوفاني حقه أي أتمه ولم ينقص منه شيئاً)[6].

والاستيفاء أخذ الشيء كاملاً، (واستوفيته من فلان وتوفيت منه مالي عليه، أي: لم يبق شيء، واستوفاه لم يدع منه شيئاً، وأوفى الرجل حقه ووفاه إياه أي أكمله له وأعطاه وافياً)[7].

الاستيفاء اصطلاحاً:

لا يخرج معنى الاستيفاء في الاصطلاح عن معناه اللغوي، فقد استعمل الفقهاء كلمة استيفاء في أبواب الفقه للدلالة على أخذ صاحب الحق حقه كاملاً غير منقوص[8].

ومن المحدثين من عرفه بأنه (تنفيذ الحكم الصادر من جهة مخصوصة بعد ثبوت الإدانة وعدم وجود المانع)[9].

المطلب الثاني: تعريف القصاص:

القصاص لغة:

من قصَّ بمعنى تتبع، يقال: قصصت الأثر تتبعته[10]. ومنه قوله تعالى: ﴿**وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَنْ جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ**﴾[11]، أي اتبعي أثره. وقوله تعالى:﴿**فَارْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا**﴾[12]، أي رجعا من الطريق الذي سلكاه يقصان الأثر[13].

والقصاص القود، وهو أن يفعل بالجاني مثل فعله بالمجني عليه من قتلأوقطع أو ضربٍ أو جرحٍ[14].

القصاص اصطلاحاً:

عقوبة مقدرة وجبت حقاً للفرد[15]، ويسمى قوداً؛ لأن الجاني كان يقاد إلى مكان تنفيذ القصاص بحبل ونحوه[16].

والقصاص أن يفعل بالجاني مثل ما فعل بالمجني عليه[17].

ونلحظ بعد هذا العرض لتعريف القصاص لغة واصطلاحاً أن بينهما تناسباً وترابطاً، وذلك لأن معناه في اللغة التتبع والمساواة وهو في الاصطلاح تتبع المستحق للقصاص جناية الجاني ليأخذ مثلها فيتبع الجاني كي لا يترك من غير عقاب ويفعل به فعل ما فعل بالمجني عليه[18].

المطلب الثالث: تعريف استيفاء القصاص:

استيفاء القصاص باعتباره اللقبي يقصد به: (فعل مجني عليه أو وليه بجان عامد، مثل ما فعل أو شبهه)[19].

فبين بقوله: (فعل مجني عليه) فيما إذا كانت الجناية على ما دون النفس؛ لأن المجني عليه المستحق للقصاص، وقصد بقوله: (أو وليه)، ولي الدم، فيما لو كانت الجناية على النفس، وأن الجناية على النفس أو ما دونها لابد أن تكون عمداً لأنه لا يجب القصاص إلا في العمد. فعندها يفعل بالجاني مثل ما فعل بالمجني عليه، لأن القصاص يقتضي المماثلة الكاملة والتامة بأن يوقع على الجاني مثل ما أوقع على المجني عليه من القطع والإيلام والإماتة[20].

المبحث الثاني: اختلاف الفقهاء في أولياء الدم المستحقين للقصاص:

اتفق الفقهاء على أن أولياء الدم هم أصحاب الحق في استيفاء القصاص من الجاني[21] إلا أنهم اختلفوا فيمن هم أولياء الدم المستحقين للقصاص على رأيين:

الرأي الأول: ذهب الحنفية والشافعية والحنابلة إلى أن من ورث المال ورث القصاص[22]. فالقصاص حق ثابت للورثة كالمال لأنه من حيث الأصل موجب الجناية وهو حق للمقتول وبالموت عجز عن استيفائه بنفسه فقام الورثة مقامه بطريق الإرث عنه لأنهم أقرب الناس إليه[23].

ويستوي في ذلك الرجال والنساء أزواجاً وزوجات وإن لم يرثوا شيئا من مال المقتول، كأن يكون على المقتول دين محيط بجميع تركته[24].

واستدل أصحاب هذا الرأي بالآتي:

1. بما روي عن الزهري، عن سعيد بن المسيب قال: كَانَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ: يَقُولُ: الدِّيَةُ لِلْعَاقِلَةِ، وَلَا تَرِثُ الْمَرْأَةُ مِنْ دِيَةِ زَوْجِهَا شَيْئًا، حَتَّى قَالَ لَهُ الضَّحَّاكُ بْنُ سُفْيَانَ: كَتَبَ إِلَيَّ رَسُولُ **اللَّهِ** صلّى **الله** عليه وسلم:(أَنْ أُوَرِّثَ امْرَأَةَ أَشْيَمَ الضِّبَابِيِّ، مِنْ دِيَةِ زَوْجِهَا) فَرَجَعَ عُمَرُ[25].

وجه الدلالة: أن الدية تجب للمقتول ابتداءً ثم ينتقل هذا الحق للورثة كما هي الحال في سائر أموال تركته[26]. فتوريث الزوجة من دية زوجها دليل على ميراثها للقصاص لأن من ورث الدية ورث القصاص[27].

2. بما روي عن شريح الكعبي أن رسول **الله** صلى **الله** عليه وسلم قال: (**أَلَا إِنَّكُمْ يَا مَعْشَرَ خُزَاعَةَ قَتَلْتُمْ هَذَا الْقَتِيلَ مِنْ هُذَيْلٍ، وَإِنِّي عَاقِلُهُ، فَمَنْ قُتِلَ لَهُ بَعْدَ مَقَالَتِي هَذِهِ قَتِيلٌ، فَأَهْلُهُ بَيْنَ خِيَرَتَيْنِ: أَنْ يَأْخُذُوا الْعَقْلَ، أَوْ يَقْتُلُوا**) [28].

وجه الدلالة: أن أهل القتيل لهم الحق في اختيار القصاص أو الدية، وأهله هم ورثته جميعاً من الرجال والنساء والزوجات، لأنهم أقرب الناس إليه[29]. فكل من يرث المال يرث القصاص.

الرأي الثاني: ذهب المالكية إلى أن وليّ الدم الذي يستوفى القصاص هو العاصب الذكر، ويكون ترتيبه في استحقاق القصاص كترتيبه في الميراث، فيقدم الأقرب فالأقرب، فيقدم الابن فابن الابن، والجد والإخوة سواء في استحقاق القصاص[30].

وللنساء الحق في استيفاء القصاص عند المالكية بشروط:

1. أن يكنَّ وارثات بحيث لو كُنَّ ذكوراً لكنَّ عصبة فتخرج الأخت لأم دون الأخت الشقيقة.

2. أن لا يساويهن عاصب في درجتهن، فإن وجد عاصب في نفس درجتهن سقط حقهن في الاستيفاء كالبنت مع الابن والأخت مع الأخ والأم مع الأب.

3. أن تكون النساء ممن لو كان في درجتهن رجل ورث بالتعصيب، فتخرج الأخت لأم والزوجة والجدة لأم[31].

وليس للزوجة والزوج الحق في استيفاء القصاص لحصر هذا الحق بالعصبة الذكور فقط[32].

من خلال ما سبق يظهر لي– والله أعلم – أن الراجح هو قول القائلين إن كل وارث للمال هو وارث للقصاص، ويستوي في ذلك الرجال والنساء وذلك لثبوت الأحاديث الواردة في المسألة وعدم وجود ما يعارضها أو يدفعها.

ولأن القصاص والدية هما بدل النفس فلا يمكن أن يثبت الحق في البدل، وهي الدية دون الأصل وهو القصاص فمن يثبت له البدل فمن باب أولى أن يثبت له الأصل.

ويؤيد ذلك ما روي عن زيد بن وهبأَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ رُفِعَ إِلَيْهِ رَجُلٌ قَتَلَ رَجُلًا، فَأَرَادَ أَوْلِيَاءُ الْمَقْتُولِ قَتْلَهُ ، فَقَالَتْ أُخْتُ الْمَقْتُولِ: وَهِيَ امْرَأَةُ الْقَاتِلِ: قَدْ عَفَوْتُ عَنْ حِصَّتِي مِنْ زَوْجِي ، فَقَالَ عُمَرُ: (عُتِقَ الرَّجُلُ مِنَ الْقَتْلِ)[33].

وما روي عن السيدة عائشة رضي الله عنها أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (وَعَلَى الْمُقْتَتِلِينَ أَنْ يَنْحَجِزُوا الْأَوَّلَ فَالْأَوَّلَ، وَإِنْ كَانَتِ امْرَأَةٌ).[34]

وهذا يعني أن عفوَ المرأة عن القصاص جائزٌ إذا كانت إحدى أولياء الدم، والمقصود بأن ينحجزوا أن يكفُّوا عن القَوَد. [35]

المبحث الثالث: اختلاف الفقهاء في آلية استيفاء القصاص من الجاني:

اتفق الفقهاء على أن عقوبة الجاني في جناية القتل العمد القصاص[36] ولكنهم اختلفوا في آلية استيفاء القصاص منه على رأيين:

الرأي الأول:

ذهب الحنفية والحنابلة في المشهور عندهم إلى أن استيفاء القصاص من الجاني لا يكون إلا بالسيف[37]، سواء كان قتله له بالسيف أو حبس أو خنق أو هدم حائط عليه أو بسراية جرح أو قطع أو بوسيلة محرمة كالسحر واللواط والتحريق وغيره[38]، والمراد بالسيف عندهم السلاح، وكني بالسيف عن السلاح؛ لأنه المعد للقتال من بين الأسلحة وهو المخصوص بالاستيفاء[39].

واستدل أصحاب هذا الرأي بالآتي:

1. روي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: (لَا قَوَدَ إِلَّا بِالسَّيْفِ)[40].

وجه الدلالة: النهي عن استيفاء القصاص من الجاني بغير السيف في جناية القتل العمد مهما كانت الوسيلة المستخدمة في القتل[41].

بما روي عن عبد الله بن زيد الأنصاري قال: (نَهَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنِ النُّهْبَى وَالمُثْلَةِ)[42].

وجه الدلالة: أنه لا يقتص من الجاني بمثل ما فعل بالمجني عليه لأنه لا تؤمن معه الزيادة ولأن في الزيادة تعذيباً للجاني وفي تعذيبه فعلٌ للمثلة التي نهى عنها النبي صلى الله عليه وسلم[43].

الرأي الثاني:

ذهب المالكية والشافعية والحنابلة في رواية إلى أنه يقتص من القاتل على الصفة التي قتل بها المجني عليه سواء كان قتله له بالسيف أو بحجر أو تجويع أو تفريق أو إلقاء من شاهق أو بكتم نفسه أو بأي وسيلة كانت[44]؛ لأن المماثلة معتبرة في استيفاء القصاص من الجاني[45].

واستدل أصحاب هذا الرأي بالآتي:

1. بقوله تعالى: ﴿**فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ**﴾[46].
2. بقوله تعالى: ﴿**وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ**﴾[47].

وجه الدلالة في الآيتين السابقتين: إن الله سبحانه وتعالى بين أن استيفاء القصاص من الجاني يكون بالمماثلة بأن يفعل به مثل ما فعل بالمجني عليه دون زيادة على فعله [48].

3. روي عن أنس بن مالك أن يهودياً رض رأس جارية من الأنصار بين حجرين فقيل لها من فعل بك هذا أفلان؟ أفلان؟ حتى سُمي اليهودي؛ فأومأت برأسها، فجيء باليهودي، فاعترف، فأمر به النبي rفرُضّ رأسه بين حجرين[49].

وجه الدلالة: إن القاتل يقتل بنفس الطريقة التي قتل بها المجني عليه[50].

فإن اقتص من الجاني بأن فعل به مثل ما فعل بالمجني عليه ولم يمت فإنه يقتل بالسيف هذا عند الحنابلة، وأحد قولي الشافعية[51].

والقول الآخر عند الشافعية أن يكرر عليه الفعل الذي قتل به المجني عليه إلى أن يموت[52].

هذا إذا كان الجاني قد قتل المجني عليه بفعل مشروع، أما إذا كان قتله له بفعل محرم كأن لاط به، أو سحره، أو سقاه خمراً فإنه لا يقتل بمثل هذا الفعل المحرم، ويقتل بالسيف باتفاق الفقهاء[53].

وهناك وجه آخر عند أبي إسحاق من الشافعية فيما يتعلق بقتله إياه باللواط فإنه يفعل به مثل ما فعل به بخشبة إلى أن يموت وفي قتله إياه بتجريعه الخمر فإنه يقتل بقيئ الماء إلى أن يموت لأن ذلك أشبه بفعله فتتحقق المماثلة[54].

مناقشة الأدلة:

مناقشة أدلة من قال أن استيفاء القصاص لا يكون إلا بالسيف:

1. استدل أصحاب هذا الرأي بحديث (لا قَوَدَ إِلَّا بِالسَّيْفِ).

ويجاب: بأن هذا الحديث ضعيف، أخرجه البزار وابن عدي من حديث أبي بكرة وذكر البزار الاختلاف فيه مع ضعف إسناده وقال ابن عدي فيه إن كل طرقه ضعيفة[55]، وقال: أحمد إسناده ليس بجيد[56].

2. استدلالهم بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن المثلة.

يجاب: بأن الحديث محمول على غير المماثلة في القصاص[57]، فالنهي عن المثلة في حق من وجب عليه القصاص لا على وجه المكافأة التي تقتضي أن يفعل بالجاني مثل ما فعل بالمجني عليه، فالمنهي عنه المثلة وليس المماثلة في القصاص[58].

مناقشة أدلة من قال بأن استيفاء القصاص يكون على الصفة التي قتل بها الجاني المجني عليه:

3. استدلالهم بقوله تعالى: ﴿**وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ**﴾.

يجاب: إن هذه الآية نزلت لما قتل حمزة بن عبد المطلب رضي

الله عنه ومثل به فلما رآه رسول الله صلى الله عليه وسلم حَلَفَ وَهُوَ وَاقِفٌ مَكَانَهُ: (وَاللَّهِ لَأُمَثِّلَنَّ بِسَبْعِينَ مِنْهُمْ مَكَانَكَ)[59].

4. استلالهم بقوله تعالى: ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾

يجاب: أن هذه الآية أوجبت القصاص لا غير، قتل إزاء قتل و إزهاق حياة بإزهاق حياة [60].

5. استدلالهم بحديث اليهودي الذي رض رأس جارية من الأنصار.

يجاب: أن ذلك كان مشروعاً ثم نسخ كما نسخت المثلة، أو أن هذا اليهودي كان ساعياً في الأرض بالفساد، فرأى الإمام قتله لأخذه المال مع ارتكابه لجناية القتل العمد العدوان فكان ذلك أبلغ في الردع[61].

يرد على ذلك: بأن هذا القول لا دليل عليه فلا يؤخذ به؛ لأن الرواية وردت أن النبي صلى الله عليه وسلم رضَّ رأس اليهودي؛ لأنه قتل الجارية المسلمة برض رأسها بين حجرين.

الترجيح:

ونلحظ بعد هذا العرض لآراء الفقهاء وأدلتهم في آلية استيفاء القصاص من الجاني: بأن الغاية من القصاص إزهاق روح الجاني كما أزهق روح المجني عليه. إما بالوسيلة نفسها المستخدمة في القتل، وإما باستخدام السيف. وإن لولي الدم العدول عن المماثلة في وسيلة القتل إلى السيف، وأنه في حال المماثلة في وسيلة القتل، وعدم موت المجني عليه يلجأ إلى السيف في إزهاق روح الجاني.

وكذلك الأمر في حال قتل الجاني للمجني عليه بوسيلة محرمة، فإنه يصار إلى قتله بالسيف عند عامة الفقهاء.

ولابد من الإشارة هنا أن المماثلة في القصاص قد لا تتحقق في بعض وسائل القتل كما هي الحال فيما لو نهشته الأفعى لأن الأفاعي غير متماثلة، ونهشاتها غير متساوية، وكذلك الحال في قتله له بوسيلة محرمة[62].

وعليه فإن أمكن استيفاء القصاص من الجاني بالوسيلة نفسها التي قتل بها المجني عليه يستوفى منه القصاص بالوسيلة نفسها، وإن لم يمكن ذلك يستوفى القصاص بالسيف أو بأي وسيلة أخرى مما هو معروف في هذا العصر كالمقصلة والشنق والرمي بالرصاص وغيره مما تزهق به الروح بأيسر ما يكون، ولا يترتب على تمثيل بالقاتل ولا مضاعفة تعذيبه[63].

فاختيار آلة استيفاء القصاص لابد أن يكون متروكاً لولي الأمر أو الحاكم أو القاضي مما يحصل به موت الجاني بأسرع ما يكون من العذاب مع عدم وجود مانع شرعي من استخدام هذه الآلة.

المبحث الرابع: اختلاف الفقهاء في تمكين ولي الدم من استيفاء القصاص بنفسه:

توزع اختلاف الفقهاء في هذه المسألة على رأيين:

الرأي الأول:

ذهب جمهور الفقهاء من الحنفية وبعض المالكية و الشافعية والحنابلة إلى أن من حق ولي الدم استيفاء القصاص بنفسه بعد أن يأذن له الإمام بذلك، فإن طلب استيفاء القصاص بنفسه يجب أن يمكنه من ذلك إن كان يحسن الاستيفاء ويتقنه، فإن لم يكن يحسنه أو يملك القوة لاستيفائه أمر بالتوكيل في ذلك[64].

وإن ادعى ولي الدم المعرفة باستيفاء القصاص وأمكنه السلطان من ذلك تم تبين أنه لا يحسن استيفاء القصاص وأقر بتعمده ذلك عزر[65].

واستدل أصحاب هذا الرأي بالآتي:

1. بقوله تعالى: ﴿وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا﴾[66].

وجه الدلالة: إن لولي دم المقتول الحق بالمطالبة باستيفاء القصاص من الجاني بنفسه على أن لا يسرف في ذلك بقتل غير الجاني[67].

2. بقوله صلى الله عليه وسلم (فَمَنْ قُتِلَ لَهُ بَعْدَ مَقَالَتِي هَذِهِ قَتِيلٌ، فَأَهْلُهُ بَيْنَ خِيَرَتَيْنِ: أَنْ يَأْخُذُوا الْعَقْلَ، أَوْ يَقْتُلُوا)[68].

وجه الدلالة: أن ولي الدم مخير بين قتل القاتل، أو أخذ الدية، فثبت له حق استيفاء القصاص بنفسه[69].

3. روي عن سماك بْنِ حَرْبٍ،أَنَّ عَلْقَمَةَ بْنَ وَائِلٍ، حَدَّثَهُ أَنَّ أَبَاهُ، حَدَّثَهُ، قَالَ: إِنِّي لَقَاعِدٌ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إذ جاء رجل يقود آخر بنسعه[70]،فَقَالَ: يَا رَسُولَ الله، هَذَا قَتَلَ أَخِي، فَقَالَ رَسُولُ الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (أَقَتَلْتَهُ؟) – فَقَالَ: إِنَّهُ لَوْ لَمْ يَعْتَرِفْ أَقَمْتُ عَلَيْهِ الْبَيِّنَةَ – قَالَ: نَعَمْ قَتَلْتُهُ، قَالَ: (كَيْفَ قَتَلْتَهُ؟) قَالَ: كُنْتُ أَنَا وَهُوَ نَخْتَبِطُ مِنْ شَجَرَةٍ، فَسَبَّنِي، فَأَغْضَبَنِي، فَضَرَبْتُهُ بِالْفَأْسِ عَلَى قَرْنِه، فَقَتَلْتُهُ، فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (هَلْ لَكَ مِنْ شَيْءٍ تُؤَدِّيهِ عَنْ نَفْسِكَ؟) قَالَ: مَا لِي مَالٌ إِلَّا كِسَائِي وَفَأْسِي، قَالَ: (فَتَرَى قَوْمَكَ يَشْتَرُونَكَ؟) قَالَ: أَنَا أَهْوَنُ عَلَى قَوْمِي مِنْ ذَاكَ، فَرَمَى إِلَيْهِ بِنِسْعَتِه، وَقَالَ: (دُونَكَ صَاحِبَكَ)، فَانْطَلَقَ بِهِ الرَّجُلُ، فَلَمَّا وَلَّى قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (إِنْ قَتَلَهُ فَهُوَ مِثْلُه)، فَرَجَعَ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ الله، إِنَّهُ بَلَغَنِي أَنَّكَ قُلْتَ: (إِنْ قَتَلَهُ فَهُوَ مِثْلُهُ)، وَأَخَذْتُهُ بِأَمْرِكَ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (أَمَا تُرِيدُ أَنْ يَبُوءَ بِإِثْمِكَ، وَإِثْمِ صَاحِبِكَ؟) قَالَ: يَا نَبِيَّ الله – لَعَلَّهُ قَالَ – بَلَى، قَالَ: (فَإِنَّ ذَاكَ كَذَاكَ)، قَالَ: فَرَمَى بِنِسْعَتِه وَخَلَّى سَبِيلَهُ[71].

وجه الدلالة: أن لولي الدم استيفاء القصاص من الجاني بنفسه، وأن تأويل قوله صلى الله عليه وسلم (إن قتله فهو مثله)؛ أنه لا فضل لأحدهما على الآخر؛ لأنه قد استوفى حقه منه، على خلاف فيما لو عفى عنه، فيكون له الفضل والمنة وعظيم الثواب[72].

1. إن القصد من القصاص التشفي ودرك الغيظ، وهذا لا يتحقق إلا إذا استوفاه ولي الدم بنفسه[73]. ولأن القصاص حق له يستوفيه بنفسه إن أمكن ذلك كباقي الحقوق فإن لم يستطع وكلَّ غيره في الاستيفاء[74].

الرأي الثاني:

ذهب المالكية في المشهور عندهم إلى أن استيفاء القصاص متروك للحاكم، فإن شاء اقتص من الجاني بنفسه، أو بأحد أعوانه، وإن شاء رد الجاني إلى ولي الدم، ليقتله بنفسه أو بنائب عنه، ولكن لابد للحاكم أن ينهى ولي الدم عن التمثيل بالجاني، والعبث به، والتشديد عليه[75]، وقال أشهب: (لا يمكن من قتله بيده خوف التعدي)[76].

واستدل أصحاب هذا الرأي بالآتي:

1. بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى.....﴾[77]، وقوله تعالى ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[78].

وجه الدلالة: إن القصاص لا يقيمه إلا ولي الأمر لأنه من اختصاصه فلا يقتص الناس من بعضهم البعض لأن ذلك لولي الأمر أو لمن ينيبه في ذلك[97].

2. إن الأصل عدم تمكين الإنسان من استيفاء حقه بنفسه، لأن صفة الحاكم تخليص الناس بعضهم من بعض والقيام بهذا الأمر بدلاً عنهم[80].

مناقشة الأدلة:

مناقشة أدلة أصحاب الرأي الأول:

1. استدلالهم بقوله تعالى: ﴿فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ﴾.

فيجاب عنه: أن المقصود بالسلطان هنا الخيرة لولي الدم في طلب استيفاء القصاص من الجاني أو العفو أو أخذ الدية[81].

يرد عليه: بأن السلطان المقصود هنا تسلط ولي الدم على القاتل في الاقتصاص منه وما يفسر ذلك قوله تعالى فلا يسرف فالضمير هنا للولي أي فلا يقتل غير القاتل أو يمثل في الجاني[82].

2. أما استدلالهم بقوله صلى الله عليه وسلم (فأهله بين خيرتين).

فيجاب عنه: أن المقصود بذلك أنهم مخيرون، بين أن يقتصوا وإما أن يعفو وإما أن يأخذ الدية لا أن يستوفي القصاص بنفسه[83].

3. أما استدلالهم بقوله صلى الله عليه وسلم(دونك صاحبك).

فيجاب عنه: بأن هذا الحديث دليل خاص أخرج القتل عن الأصل وبقي غيره على أصله[84].

4. أما استدلالهم بأن القصاص يقصد منه التشفي ودرك الغيظ وهذا لا يتحقق إلا إذا استوفاه ولي الدم بنفسه.

فيجاب عنه: بأن التشفي ودرك الغيظ متحصل بقتل القاتل، سواء كان قتله بيد ولي الدم أم بيد غيره.

مناقشة أدلة أصحاب الرأي الثاني:

1. استدلالهم بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى...﴾ ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾.

فيجاب عنه: بأن القصاص لا يقيمه إلا ولي الأمر وذلك عن طريق الإشراف عليه والإذن به والتأكد من عدم التعدي في استيفائه[85].

واقتصاص الناس بعضهم من بعض يقصد به اقتصاصهم من بعض دون قضاء أو إذن ولي الأمر مما يؤدى إلى توسيع دائرة الانتقام والفساد في المجتمع، وهذا لا يقول به أحد.

الترجيح:

من خلال ما سبق يظهر لي – والله أعلم– أن الراجح هو قول القائلين بأنه من حق ولي الدم استيفاء القصاص بنفسه بعد أن يأذن الإمام بذلك، فإن طلب استيفاء القصاص بنفسه فيجب تمكينه من ذلك، لقوة ما استدلوا به من أدلة،وعدم وجود ما يعارضها أو يدفعها، ولأن القصاص شرع للتشفي ودرك الغيظ وهذا لا يتحقق في بعض الأحيان إلا إذا استوفاه ولي الدم بنفسه.

ثم إن ولي الأمر يشرف على استيفاء القصاص من الجاني فإن كان ولي الدم يحسنه وله القدرة عليه استوفاه، وإن لم يكن يحسنه وكل غيره فيه. مع تفقد ولي الأمر لصفة ما يُستوفى به القصاص، بأن لا يكون مثلوماً، أو كالاً، أو مسموماً، مما يحقق سرعة موت الجاني دون عذاب أو مثلة[86]؛ لأن من شروط استيفاء القصاص الامتناع من التعدي.

وظاهر المدونة في مواضيع كثيرة يدل على أن ولي الدم إذا طالب باستيفاء القصاص فإنه يجب تمكينه من ذلك[87].

المبحث الخامس: استيفاء ولي الدم القصاص بنفسه دون قضاء، والأثر المترتب على ذلك:

واستيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه دون قضاء إما أن يكون ببينة لديه على ذلك، وإما أن يكون دون بينة وهذا ما نود توضيحه في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: استيفاء ولي الدم للقصاص دون بينة، وعجز عن إثباته قضاءً.

إن استيفاء ولي الدم للقصاص من الجاني دون بينة أو إثبات فإنه يعد بذلك مرتكباً لجناية قتل عمد يستحق عليها القصاص، ولا تقبل دعواه بأن هذا الذي قتله قتل مورثه، ولا تكون دعواه شبهة مسقطة للقصاص عنه[88].

فجناية القتل العمد الموجبة للقصاص تثبت بالبينة بشهادة رجلين عدلين،أو إقرار من الجاني ولا يكتفي بمجرد الدعوى من قبل ولي الدم[89].

وذلك لما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أن سعد بن عبادة قال: يا رسول الله (إن وجدت مع امرأتي رجلاً أؤمهله حتى آتى بأربعة شهداء؟ قال: نعم)[90].

وجه الدلالة: يدل الحديث على عدم جواز استيفاء الإنسان حقه بنفسه إلا بعد الإثبات بالبينة الشرعية، ولهذا فقتل الإنسان لغيره بحاجة إلى بينة أو إثبات وإلا حكم عليه بالقصاص فمجرد ادعائه باستحقاقه لدمه لا يكفي[91].

ولما روي عن ابن عباس رضي الله عنه بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (لَوْ يُعْطَى النَّاسُ بِدَعْوَاهُمْ، لَادَّعَى نَاسٌ دِمَاءَ رِجَالٍ وَأَمْوَالَهُمْ، وَلَكِنَّ الْيَمِينَ عَلَى الْمُدَّعَى عَلَيْهِ)[92].

وجه الدلالة: لا يقبل قول الإنسان فيما يدعيه إن لم يكن لديه على هذا القول إثبات أو بينة[93].

وذكر العز بن عبد السلام من فقهاء الشافعية أنه يستثنى من إذن السلطان وحكم حاكمه في استيفاء القصاص عجز ولي الدم عن إثبات حقه في القصاص من الجاني، وخاصة إذا كان لا يراه أحد فعندها يستوفي حقه من الجاني بنفسه[94].

وهذا الكلام لا دليل عليه، وغير مسلم به؛ لأن فتح هذا الباب

سيؤدي إلى الفساد والفوضى والفتنة، فيكون ذلك ذريعة لكل معتد باستيفاء القصاص من القاتل لعجزه عن الإثبات، ثم إن إثباتَ القصاص من المسائل الخطيرة التي لابد من توافر شروطه وانتفاء موانعه، وتحديد ذلك لا يكون لآحاد الناس.

المطلب الثاني: استيفاء ولي الدم للقصاص ببينة لديه، دون قضاء وإذن السلطان.

اختلف الفقهاء في جواز استيفاء ولي الدم للقصاص بنفسه دون حكم القاضي، أو إذن السلطان على رأيين:

الرأي الأول:

ذهب الحنفية إلى أنه لولي الدم استيفاء القصاص من الجاني مطلقاً، قضى القاضي بذلك أم لم يقض[95].

وذلك لأن القصاص من حق الأولياء، فلا يشترط إذن الإمام لاستيفائه، بخلاف الحال في الحدود[96].

ولأن القضاء لتمكين الولي من الاستيفاء وليس شرطاً لكمال القصاص[97].

ووافقهم في ذلك بعض الشافعية كأبي إسحاق ومنصور التميمي، فقد أجازوا لولي الدم أن يستقل في استيفاء القصاص من الجاني دون حكم الحاكم، أو إذن السلطان قياساً على الشفعة وبقية الحقوق[98].

الرأي الثاني:

ذهب المالكية والشافعية والحنابلة إلى أنه لا يجوز استيفاء القصاص إلا بعد قضاء القاضي وإذن السلطان وذلك لأن الحكم بالقصاص من الأمور الخطيرة التي تحتاج إلى نظر واجتهاد، فالفقهاء رحمهم الله قد اختلفوا في شروطه، فلابد أن يتولى الحكم به أصحاب الاختصاص من القضاة والأئمة[99].

وقد يؤدي استيفاء القصاص دون إذن السلطان وحكم من القاضي إلى الفتنة والفوضى والاقتتال، ولذلك وجب الرفع به للسلطان، أو من يوليه السلطان من القضاة وغيرهم[100].

ووافق الجمهور فيما ذهبوا إليه علاء الدين بن خليل الطرابلسي من الحنفية حيث بين أن كل ما يحتاج إلى نظر وتحرير واجتهاد وكالقصاص لابد من الرجوع فيه للسلطان[101].

فإن استوفى ولي الدم القصاص بنفسه دون إذن السلطان أو القاضي فقد وصل إلى حقه، ولا شيء عليه ولكنه يعزر لافتياته على الإمام[102].

وذكر الدسوقي أن ولي الدم لا يُعزر إذا استوفى القصاص بنفسه من الجاني دون قضاء، إذا كان يعلم أن السلطان لا يقتل القاتل، أو أنه لا يمكنه من قتل الجاني، إذا وصل الأمر إليه، وكذلك الحال فيما لو كان الإمام غير عدل)[103].

من خلال ما سبق يظهر لي – والله أعلم– إن الراجح قول القائلين بأنه لا يجوز لولي الدم استيفاء القصاص من الجاني بنفسه إلا بعد قضاء القاضي وإذن السلطان، فإن استوفاه دون إذنهم؛ يُعزر، وذلك لأن القصاص من الأمور الخطيرة التي لابد فيها من النظر والاجتهاد والتثبت ومتوقف على وجود سببه وتحقق شروطه وانتفاء موانعه[104].

ومعرفة ذلك ليس متحققاً لآحاد الناس، فكان لزاما أن يتولاه أصحاب الخبرة والاختصاص حتى لا يقع الجور والعدوان، فترك الناس للقضاء الخاص يؤدي إلى الفساد والفوضى والنيل من أمن المجتمع واستقراره.

المبحث السادس: استيفاء أولياء الدم للقصاص إذا كانوا جماعةوانفرد أحدهم بذلك دون إذن الباقين:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استيفاء أولياء الدم للقصاص إذا كانوا جماعة:

بينت سابقاً أن لولي الدم استيفاء القصاص بنفسه من الجاني إن كان منفرداً ومحسناً للاستيفاء وقادراً عليه، فإن لم يكن يحسنه وكل غيره ليستوفي له القصاص.

أما إذا كان القصاص لجماعة من الأولياء فعليهم أن يختاروا واحداً منهم شريطة أن يكون محسناً لاستيفاء القصاص وقادرا عليه، وإن لم يتفقوا على أحدهم منعوا الاستيفاء حتى يوكلوا أحدهم ولهم أن يوكلوا غيرهم في استيفاء القصاص إن لم يكن فيهم من يقدر على القصاص ويحسنه،ولهم إن تنازعوا فيه وتشاجروا عليه أن يقرع بينهم، فمن خرجت القرعة عليه كان أحقهم في استيفاء القصاص بعد إذنهم له بذلك[105]

ولا يجوز لهم أن يشتركوا جميعاً في استيفاء القصاص من الجاني لأن في ذلك تعذيباً له وتعدداً لأفعالهم ولأنه قتل واحداً فيستوفي القصاص منه أحدهم ولأنه لا مزية لبعضهم على بعض[106]

المطلب الثاني: انفراد أحد أولياء الدم بالقصاص من الجاني دون إذن الباقين، والأثر المترتب على ذلك:

اتفق الفقهاء على أن لأولياء الدم استيفاء القصاص من الجاني بتوكيل أحدهم في ذلك[107] واختلفوا فيما لو قتل أحد أولياء الدم الجاني دون إذن الباقين على ثلاثة آراء:

الرأي الأول:

ذهب الحنفية والمالكية إلى أن لكل واحد وارث للدم استيفاء القصاص من الجاني، لأن القصاص حق للميت فكل واحد من الورثة خصم في استيفائه شأنه شأن المال. وإذا كان حق الورثة ابتداء فقد وجد سبب ثبوته لكل واحد منهم على وجه الكمال.فإن استوفاه أحدهم لم يضمن للباقين شيئاً ولا للقاتل لأن جميع القصاص واجب له[108]

أما إذا عفا أحد الورثة واستوفاه أحدهم بعد ذلك وجب لبقية الورثة حقهم من الدية[109]

الرأي الثاني:

ذهب الشافعية في المشهور عندهم والحنابلة إلى أنه لا يجوز لأحد أولياء الدم الانفراد باستيفاء القصاص من الجاني دون إذن الباقين. فإن انفرد أحدهم باستيفاء القصاص من الجاني دون إذن الباقين لم يجب عليه قصاص، وذلك لأنه قتل نفساً يستحق بعضها فلم يجب قتله بها، فالنفس لا تؤخذ ببعض النفس، ولأنه مشارك في استحقاقه لنفس الجاني، كالشريك في الجارية إن وطئها، ولبقية أولياء الدم حقهم من الدية من تركة الجاني ويرجع ورثة الجاني على

المقتص بما فوق حقه من الدية. وذلك لأن حقهم في القصاص سقط بغير اختيارهم فأشبه ما لو مات قاتل مورثهم[110]

ويسقط عنه القود للشبهة إذ لم يجتمع عليه ورثة المقتول وإن قوله تعالى: ﴿وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا﴾[111]، يحتمل أي ولي قتل كان أحق بالقتل[112]

الرأي الثالث:

ذهب الشافعية في قول إلى أنه ليس لولي الدم الانفراد واستيفاء القصاص دون إذن الباقين، وإن انفرد فاستوفى القصاص من الجاني كان عليه القصاص، وذلك لأنه استعجل وتعدى وتجاوز الحد، وقتل من لا يستحق كل دمه، فالقصاص يجب بقتل بعض النفس كما يجب بقتلها جميعاً، فيجب القصاص على الشركاء في القتل مع أن كل واحد منهم متلف لبعض النفس كما يجب القصاص بانفراد أحدهم بإتلاف جميع النفس، وإن استحقاقه لبعض النفس، كاستحقاقه للقصاص من بعض الجسد، فإن استحق القصاص من بعض الجسد فقتله وجب عليه القصاص، فهو كمن استحق القصاصمن بعض النفس فقتل. هذا إن كان عالماً بتحريم القتل، ولم يحكم له حاكم بالقصاص، أو بالمنع فيه[113]

مناقشة الأدلة:

إن ما استدل به الشافعية والحنابلة جدير بالأخذ به وذلك لأن من قتل نفساً يستحق بعضها لا يجب عليه القصاص، فهو يشارك في استحقاق نفس الجاني، وهذه شبهة تمنع القصاص عنه[114].

وإلزامه ببقية الدية لبقية الأولياء لأن حقهم في القصاص سقط دون اختيارهم، كما لو مات القاتل أو عفا بعض الأولياء[115].

إن ما ذهب إليه الحنفية من إن القصاص حق ثابت لكل واحد من أولياء الدم على وجه الكمال.

فيجاب عنه: بأن حق القصاص ثابت للورثة على سبيل الشراكة؛ لأن القصاص موجب الجناية الواقعة على المجني عليه، وهو بموته عاجز عن استيفاء هذا الحق؛ فلذلك ثبت للورثة على وجه الشراكة بينهم[116].

أما ما ذهب إليه بعض الشافعية بأن على المنفرد باستيفاء القصاص دون الباقين القصاص.

فيجاب عنه: أنه لا يمكن قياس استحقاقه لبعض النفس على استحقاقه للقصاص من بعض الجسد، لأن من كان له استحقاق في بعض النفس من الممكن أن يستوفي جميع النفس على عكس في كان له استحقاق للقود في بعض الجسد، فلا يستوفي النفس، لأن النفس في الحالة الأولى ساقطة العصمة أما في الثانية فباقية. ولا يمكن قياس من كان له حق في بعض نفس فاستوفى نفساً على من شارك في قتل نفس عمداً عدواناً في وجوب القصاص منه، لأن الأول استوفى نفساً مستحقاً لبعضهما، أما الثاني فقتل نفساً معصومة لا يستحقها.

من خلال ما سبق يظهر لي – والله أعلم – أن الراجح رأي من قال بأنه لا يجوز لأحد أولياء الدم الانفراد باستيفاء القصاص من الجاني دون إذن الباقين فإن انفرد أحدهم بالاستيفاء دون إذن الباقين لم يجب عليه القصاص ولبقية أولياء الدم حقهم من الدية. لقوة ما استدلوا به وسلامته من الاعتراض.

أهم النتائج:

1. إن استيفاء القصاص يقصد به (فعل مجني عليه، أو وليه بجان عامد مثل ما فعل أو شبهه).
2. اختلف الفقهاء في أولياء الدم المستحقين للقصاص، واختار الباحث أنهم ورثة المقتول لأن القصاص حق ثابت للورثة كالمال، ويستوي في هذا الرجال والنساء كل حسب نصيبه من الميراث.
3. اختلف الفقهاء في آلية استيفاء القصاص من الجاني، واختار الباحث أنه يستوفى من الجاني بالوسيلة نفسها التي قتل بها المجني عليه، إذا كانت مشروعة، وكانت المماثلة ممكنة، وإن لم يمكن ذلك فيستوفي القصاص بالسيف أو بأي وسيلة أخرى مباحة كالشنق أو الرمي بالرصاص وغيره مما يزهق الروح بأيسر ما يكون من العذاب.
4. اختلف الفقهاء في وجوب تمكين ولي الدم من استيفاء القصاص بنفسه، واختار الباحث أن يُمَكَّن ولي الدم من استيفاء القصاص من الجاني بنفسه إن كان قادراً على الاستيفاء، ومحسناً له، وإلا وكل غيره ممن يحسنه ويقدر عليه.
5. لا يحق لولي الدم استيفاء القصاص من الجاني دون بينة، وإن استوفاه دون بينة يقدمها للقاضي يُعَدُّ قاتلاً ويعاقب بالقصاص، وكذلك الحال إن كان لديه بينة وعجز عن إثبات حقه في القصاص.
6. إذا استوفي ولي الدم القصاص من الجاني دون حكم الحاكم وإذن السلطان مع إثبات حق في القصاص من الجاني عزر لافتياته على السلطان.
7. اتفق الفقهاء على أنه لا يحق لولي الدم الانفراد بالقصاص دون إذن بقية الأولياء، ولكنهم اختلفوا في الأثر المترتب على انفراد أحدهم بالاستيفاء دون إذن الباقين، و اختار الباحث أنه إذا انفرد في الاستيفاء دون إذن الباقين ليس عليه القصاص لأنه قتل نفساً يستحق بعضها ولكن يجب عليه لبقية أولياء الدم حقهم في الدية.
8. لأولياء الدم إن كانوا جماعة أن يختاروا أحدهم لاستيفاء القصاص من الجاني شريطة أن يكون محسناً لاستيفاء القصاص، وقادراً عليه وإن تشاحوا في ذلك أقرع بينهم.
9. لا يجوز لأولياء الدم أن يشتركوا جميعاً في استيفاء القصاص من الجاني؛ لأن ذلك تعذيب له، وتعدد لأفعالهم.

الهوامش:

1. الشاطبي، الموافقات، (2/4).
2. سورة النساء: آية 93.
3. سورة الإسراء آية 33.
4. سورة البقرة: 178.
5. ابن فارس،معجم مقاييس اللغة، (6/129).

6. ابن منظور، لسان العرب، (15/398).
7. المرجع السابق، (15، 400).
8. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/243). الماوردي،الحاوي، (12/192). البهوتي، كشاف القناع، (5/533).
9. جلو، استيفاء العقوبة الحدية، (1/18).
10. ابن منظور، لسان العرب، (7/74). ابن، فارس، معجم مقاييس اللغة، (15/11).
11. سورة القصص آية 11.
12. سورة الكهف آية 64.
13. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (11/15).
14. ابن منظور، لسان العرب، (7/76).الفيومي، المصباح المنير، (2/505).
15. الزيلعي، تبيين الحقائق، (6/97).
16. الشربيني، مغني المحتاج، (4/48).ابن قدامة، المغني، (8/299).
17. الشربيني، مغني المحتاج، (4/48).
18. الرملي، نهاية المحتاج، (7/287).الشربيني، مغني المحتاج، (4/7).
19. ابن مفلح، المبدع شرح المقنع، (7/223).
20. البهوتي، كشاف القناع، (5/533).
21. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/242). الخرشي، شرح الخرشي، (8/24). الشيرازي، المهذب، (3/189). البهوتي، كشاف القناع، (5/535).
22. السرخسي، المبسوط، (26/157). الكاساني، بدائع الصنائع، (7/242). الشيرازي، المهذب، (3/189). البهوتي، كشاف القناع، (5/535).
23. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/242).
24. الشيرازي، المهذب، (3/190). البهوتي، كشاف القناع، (5/535).
25. أخرجه أبو داود في سننه، باب المرأة ترث في دية زوجها، (3/129)، وقال الألباني حديث صحيح، ينظر: إرواء الغليل، (8/271).
26. الملا الهروي، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، (5/2032).
27. البهوتي، كشاف القناع، (5/535). ابن قدامة، المغني، (8/354).
28. أخرجه أبو داود في سننه، باب ولي العمد يأخذ الدية، (4/172). وقال الألباني صحيح، ينظر: إرواء الغليل، (7/276).
29. الملا هروي، مرقاة المفاتيح، (6/2264).العسقلاني، فتح الباري، (12/208).
30. الخرشي، شرح الخرشي، (8/21).
31. المصدر السابق نفسه، (8/22).
32. المصدر السابق نفسه.
33. أخرجه عبد الرزاق الصنعاني في المصنف، كتاب العفو، (10/13). وقال الألباني حديث صحيح، ينظر: إرواء الغليل، (7/279).
34. أخرجه النسائي في سننه باب عفو النساء عن الدم، (8/38). وأخرجه أبو داود في سننه باب عفو النساء، ولكن بلفظ « لإن كانتِ امرأةً»، (6/ 596)وقال الألباني حديث ضعيف، ينظر: صحيح وضعيف سنن النسائي، (10/360).
35. ابو داود، سنن أبي داود، (6/596).
36. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/245). ابن رشد، بداية المجتهد، (6/42). الشربيني، مغني المحتاج، (4/59).ابن قدامة، المغني، (8/304).
37. السرخسي، المبسوط، (26/219). الكاساني، بدائع الصنائع، (7/245). ابن قدامة، المغني، (8/304). البهوتي، كشاف القناع، (5/538).
38. السرخسي، المبسوط، (26/220). البهوتي، كشاف القناع، (5/538).
39. داماد أفندي، مجمع الأنهر، (5/620). ابن نجيم، البحر الرائق، (8/338).
40. أخرجه ابن ماجة في سننه، كتاب الديات لا قود إلا بالسيف، (3/677). وضعفه الألباني، ينظر: إرواء الغليل، (7/285).
41. الطحاوي، شرح معاني الآثار، (3/184). ابن نجيم، البحر الرائق، (8/338).
42. أخرجه البخاري في صحيحه، باب النهبى بغير إذن صاحبه، كتاب المظالم والغصب، (3/135)، ح 2474.
43. البهوتي، كشاف القناع، (5/539).
44. ابن رشد، بداية المجتهد، (6/42). الشربيني، مغني المحتاج، (4/59). الشيرازي، المهذب، (3/194). ابن قدامة، المغني، (8/304). البهوتي، كشاف القناع، (5/536).
45. الشربيني، مغني المحتاج، (4/59).
46. سورة البقرة آية 194.
47. سورة النحل آية 126.
48. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (2/359).
49. أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الخصومات باب ما يذكر في الأشخاص والخصومة بين المسلم واليهودي، (3/121) ح 2413.أخرجه مسلم في صحيحة، باب ثبوتية القصاص في القتل بالحجر وغيره من المحددات والمثقلات، (3/1300) ح 1672.
50. الطحاوي، شرح معاني الآثار، (3/179).
51. الشيرازي، المهذب، (3/94). ابن قدامة، المغني، (8/304).
52. الشيرازي، المهذب، (3/94).
53. ابن نجيم، البحر الرائق، (8/338).ابن رشد، بداية المجتهد، (6/42). الدسوقي، حاشية الدسوقي، (4/365). الشيرازي، المهذب، (3/94). ابن قدامة، المغني، (8/304).
54. الشيرازي، المهذب، (3/94).
55. العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، (12/200).
56. البهوتي، كشاف القناع، (5/539).
57. العسقلاني، فتح الباري، (12/200).
58. الشربيني، مغني المحتاج، (4/48).
59. أخرجه الحاكم في المستدرك، وضعف إسناده الذهبي، (3/218) ح4894.، وقال ابن حجر إسناده ضعيف، ينظر: العسقلاني،فتح الباري، (7/371).
60. الجصاص، أحكام القرآن، (1/183). السرخسي، المبسوط، (26/63).
61. ابن نجيم، البحر الرائق، (8/338).
62. الماوردي، الحاوي، (12/ 142 – 143).
63. عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، (2/120)
64. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/246). الأصبحي، المدونة، (4/657) الشيرازي، المهذب، (2/185). الماوردي، الأحكام السلطانية، ص55. ابن قدامة، المغني، (8/307)
65. ابن قدامة، المغني، (8/307)
66. سورة الإسراء آية 33.

67. الزمخشري، الكشاف، (2/622).
68. سبق تخريجه في الهامش 28.
69. العسقلاني، فتح الباري، (12/207). الملا الهروي، المرقاة المفاتيح، (6/2264).
70. النسع: سير مضفور يجعل زماما للبعير. ينظر لسان العرب، (8/352).
71. أخرجه مسلم في صحيحه، باب صحة الإقرار بالقتل وتمكين ولي القتيل من القصاص واستحباب طلب العفو، 3/1307،ح 1680.
72. النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، (11/172).
73. الشيرازي، المهذب، (3/192).
74. ابن قدامة، المغني، (8/307).
75. الخرشي، شرح الخرشي، (8/24).عليش، منح الجليل، (9/71).الدسوقي، حاشية الدسوقي، (4/259).
76. عليش، منح الجليل، (9/72).
77. سورة البقرة آية 178.
78. سورة البقرة آية 179.
79. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (2/256).
80. المرجع السابق نفسه.
81. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (10/254).
82. الزمخشري، الكشاف، (2/622).
83. ابن رشد، بداية المجتهد، (4/184).
84. الدسوقي، حاشية الدسوقي، (4/259).
85. الماوردي، الحاوي، (12/198).
86. المرجع السابق، (12/198).
87. الدسوقي، حاشية الدسوقي، (4/259). الأصبحي، المدونة، (4/657).
88. الماوردي، الحاوي، (12/192).الشافعي، الأم، (6/15).
89. ابن نجيم، البحر الرائق، (7/60).الشربيني، مغني المحتاج، (4/427). الخرشي، شرح الخرشي، (7/184).البهوتي، كشاف القناع، (6/436).
90. أخرجه مسلم في صحيحه، باب انقضاء عدة المتوفى عنها زوجها، (2/1135)، ح1498.
91. النووي، شرح صحيح مسلم، (10/130). العسقلاني، فتح الباري، (10/174).
92. أخرجه البخاري في صحيحه، باب إن الذين يشترون بعهد الله وأيمانهم ثمناً قليلاً، ح 4552، (6/35) أخرجه مسلم في صحيحه، باب اليمين على المدعي عليه، (3/1336)، ح 1711.
93. النووي، شرح صحيح مسلم، (12/3).
94. ابن عبد السلام، قواعد الأحكام، (2/198).السيوطي، الأشباه والنظائر، (1/486).
95. ابن عابدين، رد المحتار، (6/549).الشلبي، حاشية الشلبي، (3/187). ابن الشحنة، لسان الحكام، (1/392).
96. ابن عابدين، رد المحتار، (6/549).
97. الشلبي، حاشية الشلبي، (3/187).
98. النووي، روضة الطالبين، (9/221).
99. الخرشي، شرح الخرشي، (8/28).الرملي، نهاية المحتاج، (7/301). الماوردي، الحاوي، (12/192). ابن قدامة،المغني، (8/306). البهوتي، كشاف القناع، (5/537). الجويني، غياث الأمم، (1/217).
100. القرافي، الفروق، (4/77).
101. الطرابلسي، معين الحكام، (1/41).
102. الخرشي، شرح الخرشي، (8/24).الماوردي، الحاوي، (12/192). البهوتي، كشاف القناع، (5/537).المرداوي، الإنصاف، (9/487). ابن قدامة، المغني، (8/306).
103. الدسوقي، حاشية الدسوقي، (4/239).
104. ابن فرحون، تبصرة الحكام، (2/227).
105. الماوردي، الحاوي، (12/138).الشيرازي، المهذب، (3/192). الرملي، نهاية المحتاج، (7/302). ابن قدامة، المغني، (8/308).
106. الماوردي، الحاوي، (12/138).الشيرازي، المهذب، (3/192). ابن قدامة، المغني، (8/318).
107. الكاساني، بدائع الصنائع،(7/243).الدردير، الشرح الكبير،(4/258) الماوردي، الحاوي، (12/138). الرملي، نهاية المحتاج، (7/302). ابن قدامة، المغني، (8/308)..
108. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/243). السرخسي، المبسوط، (26/176).الدردير، الشرح الكبير، (4/258).
109. الكاساني، بدائع الصنائع، (7/243).
110. الماوردي، الحاوي، (12/133). الشافعي، الأم، (6/15). المطيعي، تكملة المجموع، (18/446). ابن قدامة، المغني، (8/351).البهوتي، كشاف القناع، (5/534).
111. (سورة الإسراء آية 33.
112. الشافعي، الأم، (6/105).
113. الماوردي، الحاوي، (12/133–134). الشافعي، الأم، (6/15).
114. الشافعي، الأم، (6/15).
115. ابن قدامة، المغني، (8/351).
116. الشربيني، مغني المحتاج، (4/40).ابن قدامة، المغني (8/353).

المصادر والمراجع:

1. ابن الشحنة، أحمد بن محمد بن محمد أبو الوليد، لسان الحكام في معرفة الأحكام، ط2، القاهرة: البابي الحلبي، 1353هـ.
2. ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد،بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق محمد رضا عادل، د.ط، بيروت: دار الكتب العلمية، 1416هـ.
3. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز، رد المحتار على الدر المختار، ط2، بيروت: دار الفكر، 1412هـ.
4. ابن فارس، أبو الحسن علي بن محمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، د.ط، بيروت، دار الجيل، 1420 هـ.
5. ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، ط1، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، 1406هـ.
6. ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد، المغني، د.ط، القاهرة: مكتبة القاهرة 1288هـ.
7. ابن مفلح، إبراهيم بن محمد، المبدع في شرح المقنع، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ.
8. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط3، بيروت: دار صادر، 1414هـ.

9. ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم،البحر الرائق شرح كنز الرقائق، ط2، القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د،ت.

10. أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، د.ط، بيروت: دار الكتاب العربي، د،ت.

11. الأصبحي، مالك بن أنس، المدونة، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ.

12. الألباني، محمد ناصر الدين، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل،، ط2، بيروت: المكتب الإسلامي، 1405هـ.

13. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير ناصر، ط1، القاهرة: دار طوق النجاة، 1422هـ.

14. البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح بن حسن بن صلاح، كشاف القناع على متن الإقناع، د.ط، بيروت: دار الكتب العلمية، د،ت.

15. الترمذي، محمد بن عيسى بن سوره بن موسى الضحاك، سنن الترمذي، تحقيق محمد شاكر ومحمد فؤاد، ط2، مصر: مطبعة الباب الحلبي، 1395هـ.

16. الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر، أحكام القرآن، تحقيق عبد السلام شاهين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ.

17. جلو، دمباشير نو مالك، استيفاء العقوبة الحدية، دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي،ط1، الرياض: دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، 1410هـ.

18. الجويني، عبد الملك بن عبد الله الملقب بإمام الحرمين، غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق عبد العظيم الديب، ط2، مكتبة إمام الحرمين، 1401هـ.

19. الحاكم، أبو عبد الله، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر، ط 1،بيروت: دار الكتب العلمية، 1411هـ.

20. الخرشي، محمد بن عبد الله، شرح مختصر خليل للخرشي، د.ط، بيروت: دار الفكر، د،ت.

21. داماد أفندي، عبد الرحمن بن محمد بن سليمان، مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د،ت.

22. الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدرديري، د.ط، بيروت: دار الفكر، د،ت.

23. ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين عبد العزيز، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، د.ط، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، 1414هـ.

24. الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة، نهاية المحتاج شرح المنهاج، ط1، بيروت: دار الفكر، 1404هـ.

25. الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري،الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د،ت.

26. الزيلعي، عثمان بن علي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، ط1، القاهرة: المطبعة الكبرى، الأميرية، بولاق، 1313هـ.

27. السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن سهل، المبسوط، ط1، لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر، 1421هـ.

28. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر،الأشباه والنظائر، ط1، دار الكتب العلمية، 1411هـ.

29. الشاطبي، أبو إسحاق ابراهيم، الموافقات في أصول الأحكام، د.ط، بيروت، دار الفكر ،1341هـ.

30. الشافعي، محمد بن إدريس، الأم،، د.ط، بيروت: دار المعرفة، 1410هـ.

31. الشربيني، شمس الدين محمد بن الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، ط1، بيروت، دار المعرفة، 1418هـ.

32. الشلبي، شهاب الدين أحمد بن محمد، حاشية الشلبي، ط1، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، 1313هـ.

33. الشيرازي، أبو إسحاق، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، د.ت.

34. الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام،المصنف، ط2، الهند: المجلس العلمي، 1402هـ.

35. الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة،شرح معاني الآثار، ط1، عالم الكتب، 1414هـ.

36. الطرابلسي، علاء الدين بن خليل، معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من أحكام د.ط، بيروت، دار الفكر، د. ت.

37. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، د.ط، بيروت: دار المعرفة، 1279هـ.

38. عليش، محمد بن أحمد بن محمد، منح الجليل شرح مختصر خليل، د.ط، بيروت: دار الفكر، 1409هـ.

39. عود، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، د.ط، القاهرة: دار الحديث، 1430هـ.

40. الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، د.ط، بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

41. القرافي، أبو العباس شهاب الدين، الفروق، د.ط، عالم الكتب، د.ت.

42. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد،الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني، القاهرة: دار الكتب المصرية، 1384هـ.

43. القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد، سنن ابن ماجة، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون ط1، بيروت: دار الرسالة العالمية، 1420هـ.

44. الكاساني، علاء الدين أبو بكر مسعود بن أحمد، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية، 1406هـ.

45. الماوردي، أبو الحسن على بن محمد بن حسين،الحاوي الكبير في مذهب الشافعي وهو شرح مختصر المزني، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1419هـ.

46. الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد،الأحكام السلطانية،، د.ط، بيروت: المكتبة العصرية، 1422هـ.

47. المرداوي،علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ط2،بيروت، دار احياء التراث، د. ت.

48. المطيعي، محمد نجيب المطيعي،تكملة المجموع شرح المهذب، دط، بيروت: دار الفكر، دت.

49. الملا الهروي، علي بن (سلطان) محمد، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ط1، بيروت: دار الفكر، 1422هـ.

50. النووي، أبو زكريا محي الدين بن شرف، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق زهير الشاويش، ط3، بيروت: المكتب الإسلامي، 1412هـ.

51. النووي، أبو زكريا محيى الدين بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط2، بيروت،دار إحياء التراث العربي، 1392هـ.

52. النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، بيروت: دار إحياء التراث، د،ت.

التحقيق في شبهة التدليس
في رواية الإمام البخاري عن الذهلي*

د. سليمان صالح محمد الشجراوي**

*تاريخ التسليم: 2015/12/19م، تاريخ القبول: 2016/3/27م.
**أستاذ مساعد/ جامعة الجوف/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

اتهم بعض العلماء الإمام البخاري بالتدليس في روايته عن الذهلي، لما وقع بينهما من خلاف في مسألة من المسائل.

ويهدف هذا البحث إلى التحقيق في هذه الشبهة، ومناقشة مدى ثبوتها، وأقوال العلماء فيها، وذلك من خلال جمع مرويات البخاري عن الذهلي.

وقد جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمه، تضمن المبحث الأول التعريف بالتدليس، وأقسامه، وحكمه، وكذلك التعريف بكل من الإمامين البخاري، والذهلي، وما وقع بينهما من خلاف، أما المبحث الثاني فقد خصص للحديث عن مرويات البخاري عن الذهلي، وأما المبحث الثالث فقد خصص للرد على شبهة التدليس في روايات الإمام البخاري عن الذهلي.

وقد خلصت الدراسة إلى براءة الإمام البخاري من تهمة التدليس في روايته عن الذهلي، وبيان المكانة الكبيرة التي يتمتع بها الإمام البخاري، وكتابه الجامع الصحيح.

الكلمات المفتاحية: شبهة التدليس، رواية الإمام البخاري، الذهلي.

Investigating the Fraudulence Claims against Imam Al-Bukhārī's Narration of Al-Dhuhalī

Abstract:

Some Islamic scholars have accused Imam Al-Bukhārī of fraudulence in his narration of Al-Dhuhalī due to a conflict that had occurred between the two.

This study is aimed at investigating this claim, its validity, and the scholars' opinions about it, by discussing the narrations of Al-Bukhārī on Al-Dhuhalī themselves.

The study is divided into an introduction, three discussions, and a conclusion. The first discussion is dedicated to the definition of fraudulence, its sections, and verdict it, in addition to introducing Imam Al-Bukhārī, Imam Al-Dhuhalī, and the conflict that arose between them. The second discussion focuses on the narrations of Al-Bukhārī on Al-Dhuhalī. While the third discussion is dedicated to responding to the fraudulence claims.

The conclusions of this study absolve Imam Al-Bukhārī of fraudulence in his narration on Al-Dhuhalī, and thus clarify the great status of Imam Al-Bukhārī and his book, al-Jami' as-Sahih.

***Key words**: Fraudulence Claims, Al-Bukhārī's Narration, Al-Dhuhalī*

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد،

فهذا بحث حول التحقيق في شبهة التدليس في رواية الإمام البخاري عن الذهلي، مع التعريف بالتدليس، وأقسامه، وحكمه، وبيان لما وقع بين البخاري والذهلي من خلاف، مع التعريف بهما، وتتبع لمرويات البخاري عن الذهلي.

أهمية الموضوع وسبب اختياره:

يعد صحيح البخاري أصح كتاب بعد كتاب الله عز وجل، وقد تلقته الأمة بالقبول، ولكننا نجد بين الحين والآخر من يحاول التقليل من شأنه، والطعن فيه، وإثارة الشبهات حوله.

ومن هذه الشبهات اتهام البخاري بالتدليس في روايته عن الذهلي، مستغلين ما حدث بين الإمامين الجليلين من خلاف في مسألة من المسائل، حيث وجدت في بعض المواقع والمنتديات على شبكة الانترنت من يثير هذه الشبهة، بنقل كلام السابقين دون تمحيص وتثبت، ويتخذها مادة للطعن في كتاب البخاري.

ولما وجدت أن هذا الموضوع لم يتناوله أحد بالبحث والتحقيق، أحببت أن أتناوله من جوانبه جميعها، في محاولة جادة للوصول إلى الرأي السديد فيه.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التحقيق في شبهة التدليس في رواية الإمام البخاري عن الذهلي، وبيان مدى ثبوتها، وهل تشكل طعنا في الإمام البخاري، وفي كتاب العظيم؟

كما يهدف البحث إلى الذب عن الإمام البخاري، وبيان مكانته العلمية، والرد على من يحاولون الانتقاص من كتابه العظيم.

منهج البحث:

يستخدم الباحث المنهج الاستقرائي في جمع مرويات الإمام البخاري عن الذهلي، ومن ثم تتبع طرق الحديث في الكتب الأخرى للمقارنة بين رواية البخاري عن الذهلي بالكتب الأخرى، وذلك من أجل تبيين المشكل، وبيان أقوال العلماء في ذلك، والترجيح بينها، ومن ثم مناقشة أقوال المتهمين للبخاري في التدليس، والرد عليهم.

الدراسات السابقة:

لم أطلع على دراسة أفردت هذا الموضوع بالبحث، ومن الدراسات التي أشارت للموضوع دراسة للأستاذ أبو بكر كافي من جامعة الأمير عبد القادر، عنوانها: التحقيق في اتهام البخاري بالتدليس، تحدث فيها عن اتهام البخاري بالتدليس بشكل عام، دون أن يتعرض بالدراسة والتحليل لما رواه الإمام البخاري عن الذهلي، كما هو المراد من هذا البحث، إذ أن هذه الدراسة تتميز عن سابقتها ببيان مقدار وكيفية رواية الإمام البخاري عن الذهلي، وبيان أقوال العلماء في ذلك، ومناقشة أقوالهم، والرد على من اتهم البخاري بالتدليس في روايته عن الذهلي.

خطة البحث:

وقد قسمت البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، على النحو التالي:

المقدمـــة:

وبينت فيها أهمية الموضوع وسبب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة فيه.

وأما المبحث الأول فقد خصصته للتعريفات، وقسمته إلى أربعة مطالب:

- المطلب الأول: التعريف بالتدليس، وأقسامه، وحكمه.
- المطلب الثاني: التعريف بالإمام البخاري.
- المطلب الثالث: التعريف بالإمام الذهلي.
- المطلب الرابع: بيان ما وقع بين البخاري و الذُّهْلِيُّ.

أما المبحث الثاني فقد تحدثت فيه عن مرويات الإمام البخاري عن الذهلي.

وأما المبحث الثالث فقد خصصته للرد على شبهة التدليس في روايات الإمام البخاري عن الذهلي. وقسمته إلى مطلبين:

- المطلب الأول: المتهمون للبخاري بالتدليس.
- المطلب الثاني: مناقشة ورد.

أما الخاتمة، فقد ضمنتها أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

وفي الختام أسأل الله أن أكون قد وفقت في كتابة هذا البحث، وأن يتقبله مني خالصا لوجهه الكريم، وأن يتجاوز عن أخطائي وعثراتي، إنه سميع مجيب.

المبحث الأول: تعريفات

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالتدليس، وأقسامه، وحكمه

التدليس لغة من دلس: و الدَّلَسُ، بالتَّحْرِيك: الظُّلْمَة. والتَّدْلِيسُ في الْبَيْعِ: كِتْمانُ عَيْبِ السِّلْعَة عَنِ الْمُشْتَرَى؛ وَمِنْ هَذَا أُخذ التَّدْلِيسُ في الإسناد ففي كل منهما إخفاء شيء بالسكوت عنه[1].

وقد قسم ابن الصلاح التَّدْلِيس إلى قسمين: تَدْلِيس الْإِسْنَاد، وتَدْلِيس الشُّيُوخ[2].

وقسمه غيره إلى ثَلَاثَة أَوْ أَكْثر[3].

القسم الأول: تَدْلِيسُ الْإِسْنَاد، وَهُوَ أَنْ يَرْوِيَ عَمَّنْ لَقِيَهُ مَا لَمْ يَسْمَعْ مِنْهُ، مُوهِمًا أَنَّهُ سَمِعَهُ مِنْهُ، أَوْ عَمَّنْ عَاصَرَهُ وَلَمْ يَلْقَهُ مُوهِمًا أَنَّهُ قَدْ لَقِيَهُ وَسَمِعَهُ مِنْهُ، ثُمَّ قَدْ يَكُونُ بَيْنَهُمَا وَاحِدٌ وَقَدْ يَكُونُ أَكْثَرُ[4].

وقد خالف ابن حجر ابن الصلاح ومن قبله في هذا التعريف، ففرق بين ما إذا روى عمن لقيه ما لم يسمع منه، وما إذا عاصره ولم يلقه، فجعل الأول تدليسا، والثاني إرسالا خفيا فقال: والفَرْقُ بينَ المُدَلِّس والمُرْسَل الخفيِّ دقيقٌ، وهو أنَّ التَّدليسَ يَختص بمن روى عمّن عُرِفَ لقاؤه إياه، فأمَّا إن عاصَرَهُ، ولم يُعْرَفْ أنَّه لقِيَهُ، فَهُو المُرْسَل الخَفِيُّ[5].ويلحق بتدليس الإسناد تدليس التسوية وهو أن يسمع الراوي من شيخه حديثا قد سمعه من رجل ضعيف عن شيخ سمع منه ذلك الشيخ هذا الحديث فيسقط الراوي عنه الرجل الضعيف من بينهما ويروي الحديث عن شيخه عن الأعلى لكونه سمع منه أو أدركه[6].

وقد عده العراقي قسما مستقلا من أنواع التدليس وقال عنه هو شر الأقسام[7].

والقسم الثَّاني: تَدْلِيسُ الشُّيُوخ، وَهُوَ: أَنْ يَرْوِيَ عَنْ شَيْخ حَدِيثًا سَمِعَهُ مِنْهُ، فَيُسَمِّيَهُ أَوْ يُكَنِّيَهُ، أَوْ يَنْسُبَهُ، أَوْ يَصِفَهُ بِمَا لَا يُعْرَفُ بِهِ، كَيْ لَا يُعْرَفَ[8].

حكم التدليس:

أولا: تدليس الإسناد، وهو مكْرُوهٌ جِدًّا، ذَمَّهُ أَكْثَرُ الْعُلَمَاءِ، وَكَانَ شُعْبَةُ مِنْ أَشَدِّهِمْ ذَمًّا لَهُ، حيث قَالَ: (لَأَنْ أَزْنِيَ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أُدَلِّسَ) وَهَذَا مِنْ شُعْبَةَ إِفْرَاطٌ مَحْمُولٌ عَلَى الْمُبَالَغَة فِي الزَّجْرِ عَنْهُ وَالتَّنْفِير[9]. وأشده كراهة تدليس التسوية، وهو قادح فيمن تعمد فعله[10].

ثانيا: أما تدليس الشيوخ، فكراهيته أَخَفُّ، حيث أنه لم يسقط أحدا، فكل ما فيه تَضْيِيعٌ لِلْمَرْوِيِّ عَنْهُ، وَتَوْعِيرٌ لِطَرِيقِ مَعْرِفَتِهِ[11].

وَيَخْتَلِفُ الْحَالُ فِي كَرَاهَة ذَلِكَ بِحَسَبِ الْغَرَضِ الْحَامِلِ عَلَيْهِ، فَقَدْ يَحْمِلُهُ عَلَى ذَلِكَ كَوْنُ شَيْخِهِ الَّذِي غَيَّرَ سَمْتَهُ غَيْرَ ثِقَة، أَوْ كَوْنُهُ مُتَأَخِّرَ الْوَفَاة قَدْ شَارَكَهُ فِي السَّمَاعِ مِنْهُ جَمَاعَةٌ دُونَهُ، أَوْ كَوْنُهُ أَصْغَرَ سِنًّا مِنَ الرَّاوِي عَنْهُ، أَوْ كَوْنُهُ كَثِيرَ الرِّوَايَة عَنْهُ فَلَا يُحِبُّ الْإِكْثَارَ مِنْ ذِكْرِ شَخْصٍ وَاحِدٍ عَلَى صُورَةٍ وَاحِدَةٍ[12].

وقد تعقب العراقي الحافظ ابن الصلاح فقال: إن المصنف بين الحكم فيمن عرف بالقسم الأول من التدليس ولم يبين الحكم في القسم الثاني، وإنما قال إن أمره أخف، فأردت بيان الحكم فيه للفائدة، وقد جزم أبو نصر بن الصباغ في كتاب العدة، أن من فعل ذلك، لكون من روى عنه غير ثقة عند الناس، وإنما أراد أن يغير اسمه ليقبلوا خبره، يجب إلا يقبل خبره، وإن كان هو يعتقد فيه الثقة فقد غلط في ذلك، لجواز أن يعرف غيره من جرحه ما لا يعرفه هو، وإن كان لصغر سنه، فيكون ذلك رواية عن مجهول، لا يجب قبول خبره حتى يعرف من روى عنه والله أعلم[13].

حكم رواية المدلس:

قال ابن الصلاح: ثُمَّ اخْتَلَفُوا في قَبُول رِوَايَة مَنْ عُرِفَ بِهَذَا التَّدْلِيس فَجَعَلَهُ فَرِيقٌ مِنْ أَهْلِ الْحَدِيث وَالْفُقَهَاء مَجْرُوحًا بِذَلِكَ، وَقَالُوا: لَا تُقْبَلُ رِوَايَتُهُ بِحَال بَيَّنَ السَّمَاعَ أَوْ لَمْ يُبَيِّنْ. وَالصَّحِيحُ التَّفْصِيلُ، وَأَنَّ مَا رَوَاهُ الْمُدَلِّسُ بِلَفْظ مُحْتَمَل لَمْ يُبَيِّنْ فِيه السَّمَاعَ وَالِاتِّصَالَ حُكْمُهُ حُكْمُ الْمُرْسَل وَأَنْوَاعه، وَمَا رَوَاهُ بِلَفْظ مُبَيِّن للِاتِّصَال نَحْوَ (سَمِعْتُ، وَحَدَّثَنَا، وَأَخْبَرَنَا) وَأَشْبَاهِهَا فَهُوَ مَقْبُولٌ مُحْتَجٌّ بِه. وَهَذَا لِأَنَّ التَّدْلِيسَ لَيْسَ كَذِبًا، وَإِنَّمَا هُوَ ضَرْبٌ مِنَ الْإِيهَام بِلَفْظ مُحْتَمَل[14].

وفرق أهل العلم بين من لا يدلس إلا عن الثقات وغيرهم، فَمَنْ كَانَ لَا يُدَلِّسُ إِلَّا عَنِ الثِّقَات، كَانَ تَدْلِيسُهُ مَقْبُولًا وَإِلَّا فَلَا[15].

والصحيح الذي عليه جمهور أئمة الحديث والفقه والأصول الاحتجاج بما رواه المدلس الثقة مما صرح فيه بالسماع دون ما

رواه بلفظ محتمل[16]. وأما تدليس الشيوخ فلا شك بقبول روايته إذا عرفنا من يروي عنه، باستثناء من يفعل ذلك تعمدا لإخفاء راو ضعيف، كما نقل العراقي عن أبي نصر الصباغ.

المطلب الثاني: التعريف بالإمام البخاري

هو محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة أبو عبد الله الجعفي البخاري الإمام في علم الحديث صاحب الجامع الصحيح والتاريخ والتصانيف الكثيرة، فهو أشهر من أن يعرف[17].

ولد في شوال سنة أربع وتسعين ومائة، وأول سماعه للحديث سنة خمس ومائتين، وقد كان صغيرا في الكتاب، قال البخاري: ألهمت حفظ الحَدِيث وَأَنا في الْكتاب، ثمَّ خرجت من الْكتاب فَجعلت أختلف إِلَى الداخلي وَغَيره[18].

وحفظ تصانيف ابن المبارك وهو صبي ونشأ يتيما ورحل مع أمه وأخيه سنة عشر ومائتين بعد أن سمع من شيوخ بلده[19]. يَقُوْلُ: حَجَجْتُ، وَرَجَعَ أَخِي بِأُمِّي وَتخلَّفْتُ في طلب الحَدِيْث[20]. قَالَ فَلَمَّا طعنت في ثَمَاني عشرَة وصنفت كتاب قضايا الصَّحَابَة وَالتَّابِعِينَ ثمَّ صنفت التَّارِيخ في الْمَدِينَة عِنْد قبر النَّبِي صلى الله عَلَيْهِ وَسلم، وَكنت أكتبه في اللَّيَالي المقمرة، قَالَ: وَقل اسْم في التَّارِيخ إِلَّا وَله عِنْدِي قصَّة إِلَّا أَنِّي كرهت أَن يطول الْكتاب[21].

قَالَ البُخَارِيّ دخلت إِلَى الشَّام ومصر والجزيرة مرَّتَيْنِ وَإِلَى الْبَصْرَة أَربع مَرَّات، وأقمت بالحجاز ستَّة أَعْوَام، وَلَا أحصي كم دخلت إِلَى الْكُوفَة وبغداد مَعَ الْمُحدثين[22].

أما عن السبب الباعث لتأليفه جامعه الصحيح فيقول: كُنَّا عِنْد إِسْحَاق بن رَاهَوَيْه: فَقَالَ لَو جمعتم كتابا مُخْتَصرا لصحيح سُنَّة رَسُول اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: فَوَقع ذَلِك في قلبي فَأخذت في جمع الْجَامِع الصَّحِيح[23].

وذكر أيضا سببا آخر فقال: رَأَيْت النَّبِي صلى الله عَلَيْهِ وَسلم وكأنني وَاقف بَين يَدَيْهِ وَبيَدي مروحة أذب بهَا عَنهُ، فَسَأَلت بعض المعبرين فَقَالَ لي: أَنْت تذب عَنهُ الْكَذِب فَهُوَ الَّذِي حملني على إِخْرَاج الْجَامِع الصَّحِيح[24].

وقَالَ لم أخرج في هَذَا الْكتاب إلا صَحِيحا وَمَا تركت من الصَّحِيح أَكثر، ومَا كتبت في كتاب الصَّحِيح حَدِيثا إلا اغْتَسَلت قبل ذَلِك وَصليت رَكْعَتَيْنِ[25]. ويَقول: أخرجت هذا الكتاب يعني الصحيح من زهاء ست مائة أَلف حديث[26]. وقال: صنفت كتابي في الْمَسْجِد الْحَرَام، وَمَا أدخلت فِيهِ حَدِيثا حَتَّى استخرت الله تَعَالَى، وَصليت رَكْعَتَيْنِ وتيقنت صِحَّته[27]، وقد استمر في تصنيفه ست عشرة سنة[28]. وقد تلقت الأمة كتابه بالقبول، وأثنى عليه العلماء ثناء كبيرا، قَالَ ابن خُزَيْمَة: مَا تَحت أَدِيم السَّمَاء أعلم بِالْحَدِيث من مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل، وَقَالَ أَبُو عِيسَى التِّرْمِذِيّ:لم أر أعلم بالعلل والأسانيد من مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل البُخَارِيّ، وَقَالَ لَهُ مُسلم: أشهد أَنه لَيْسَ في الدُّنْيَا مثلك[29].

توفي ليلة السبت عند صلاة العشاء ليلة الفطر، ودفن يوم الفطر بعد صلاة الظهر يوم السبت لغرة شوال من سنة ست وخمسين ومائتين[30].

المطلب الثالث: التعريف بالإمام الذُّهْلِيُّ

محمد بن يحيى بن عبد الله بن خالد بن فارس بن ذويب الذهلي الحافظ أبو عبد الله النيسابوري، عالم أهل المشرق، وإمام أهل الحديث بخراسان[31]، ولد سَنَةَ بِضْعٍ وَسَبْعِيْنَ وَمائَةٍ[32]، وتوفي سنة ثمان وخمسين ومائتين[33]. وبلغ ستا وثمانين سنة[34].

وقال الخطيب: كان أحد الأئمة العارفين، والحفاظ المتقنين، والثقات المأمونين، صنف حديث الزهري وجوده[35].

وقال ابن حبان: كَانَ متقنا من الجماعين للْحَدِيث، والمواظبين عَلَيْهِ[36].

وقال ابن أبي حاتم: كتب عنه أبي بالري، وهو ثقة صدوق، إمام من أئمة المسلمين[37]،وقال ابن أبي داود: حدثنا محمد بن يحيى النيسابوري، وكان أمير المؤمنين في الحديث[38].

وقال النسائي: ثقة ثبت، أحد الأئمة في الحديث، وقال ابن خزيمة: ثنا محمد بن يحيى الذهلي إمام أهل عصره بلا مدافعة،[39] قال الذهبي: انتَهَتْ إِلَيْه رئاسَةُ العِلْم وَالعَظَمَة وَالسُّؤْدُد بِبَلَدِه، كَانَتْ لَهُ جَلالَةٌ عَجيبَةٌ بِنَيْسَابُوْر، مِنْ نَوْعِ جَلالَةِ الإِمَامِ أَحْمَدَ بِبَغْدَادَ، وَمَالِكٍ بِالمَدِيْنَة[40].

المطلب الرابع: بيان ما وقع بين البخاري و الذُّهْلِيُّ

قَالَ الْحَاكِم أَبُو عبد الله في تَارِيخه: قدم البُخَارِيّ نيسابور سنة خمسين وَمِائَتَيْنِ، فَأَقَامَ بِهَا مُدَّة، يحدث على الدَّوَام، قَالَ: فَسمعت مُحَمَّد بن حَامِد الْبَزَّار يَقُول: سَمِعت الْحسن بن مُحَمَّد بن جَابر يَقُول: سَمِعت مُحَمَّد بن يحيى الذهلي يَقُول: اذْهَبُوا إِلَى هَذَا الرجل الصَّالح الْعَالم فَاسْمَعُوا مِنْهُ. قَالَ: فَذهب النَّاس إِلَيْهِ فَأَقْبَلُوا على السماع مِنْهُ، حَتَّى ظهر الْخلَل في مجْلِس مُحَمَّد بن يحيى قَالَ فَتكلم فِيهِ بعد ذَلِك[41]. وحسده[42].

وَقَالَ حَاتِم بن أَحْمد بن مَحْمُود: سَمِعت مُسلم بن الْحجَّاج يَقُول: لما قدم مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل نيسابور مَا رَأَيْت واليا وَلَا عَالما فعل بِهِ أهل نيسابور مَا فعلوا بِهِ اسْتَقْبلُوهُ من مرحلَتَيْنِ من الْبَلَد أَو ثَلَاث، وَقَالَ مُحَمَّد بن يحيى الذهلي: لَا تسألوه عَن شَيْء من الْكَلَام فَإِنَّهُ إِن أَجَاب بِخلَاف مَا نَحن عَلَيْهِ وَقع بَيْننَا وَبَينه. قَالَ: فازدحم النَّاس على مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل حَتَّى امْتَلَأت الدَّار، والسطوح، فَلَمَّا كَانَ الْيَوْم الثَّانِي، أَو الثَّالِث من يَوْم قدومه، قَامَ إِلَيْهِ رجل، فَسَأَلَهُ عَن اللَّفْظ بِالْقُرْآن. فَقَالَ أفعالنا مخلوقة، وألفاظنا من أفعالنا، قَالَ فَوَقع بَين النَّاس اخْتِلَاف، فَقَالَ بَعضهم: قَالَ لَفْظِي بِالْقُرْآن مَخْلُوق، وَقَالَ بَعضهم: لم يقل، فَوَقع بَينهم في ذَلِك اخْتِلَاف، حَتَّى قَامَ بَعضهم إِلَى بعض، قَالَ فَاجْتمع أهل الدَّار فَأخرجوهم[43].

وَقَالَ أَبُو حَامِد بن الشَّرْقِي سَمِعت مُحَمَّد بن يحيى الذهلي يَقُول: الْقُرْآن كَلَام الله غير مَخْلُوق، وَمن زعم لَفْظِي بِالْقُرْآن مَخْلُوق مُبْتَدع، وَلَا يُجَالس، وَلَا يكلم، وَمن ذهب بعد هَذَا إِلَى مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل فاتهموه، فَإِنَّهُ لَا يحضر مَجْلِسه إِلَّا من كَانَ على مذْهبه[44].

قال البخاري: من زعم من أهل نيسابور، وسمى غَيرهَا من الْبلدَان بِلادا كَثِيرَة أنني قلت لفظي بِالْقُرْآن مَخْلُوق فَهُوَ كَذَّاب، فَإِنِّي لم أَقله إِلَّا أَنِّي قلت أفعَال الْعباد مخلوقة[45].

ومن هنا يتضح لنا براءة الإمام البخاري مما نسب إليه في مسألة اللفظ، وأن ما حصل بينه وبين الذهلي ما هو إلا من باب ما

يحصل بين الأقران من تنافس، وغير ذلك، وهذا الأمر لم يكن طاعنا في كلا الإمامين، والله تعالى أعلم.

المبحث الثاني: مرويات الإمام البخاري عن الذهلي

روى الإمام البخاري، عن محمد بن يحيى بن عبد الله الذهلي، في صحيحه، ولم يصرح به، بل يقول تارة ثنا محمد، وتارة ثنا محمد بن عبد الله، وتارة محمد بن خالد، ولم يقل في موضع ثنا محمد بن يحيى.[46]

وقد ذكر الكلاباذي أن البُخَارِيّ رَوَى عَنهُ في (الصَّوْم) و (الطِّبّ) و (الْجَنَائِز) و (الْعتْق) وَغير مَوضِع فَقَالَ مرّة (نَا مُحَمَّد) لم يزدْ عَلَيْهِ، وَقَالَ ثَانِيَة (حَدثنَا مُحَمَّد بن عبد الله) نسبه إِلَى آخره، وَقَالَ ثَالِثَة (نَا مُحَمَّد بن خَالِد) نسبه إِلَى جد أَبِيه، وَلم يقل فِي مَوضِع من الْجَامِع (ثَنَا مُحَمَّد بن يَحْيَى الذهلي) مُصَرحًا[47].

بالإضافة إلى ذلك فقد وجدت أنه روى عنه في رواية ونسبه إلى جد أبيه وقبيلته معا (مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ الذُّهْلِيُّ).

قال الحاكم: روى عَنْهُ الْبُخَارِيّ نيفًا وأربعين حديثًا[48].

وقد ذكر الحافظ ابن حجر أن البخاري روى عنه أربعة وثلاثين حديثا[49].

والسبب في اختلاف العلماء في عدد ما رواه الإمام البخاري عن الذهلي يعود إلى اختلافهم في تمييز المهمل في بعض الروايات.

وقد قمت بتتبع هذه الروايات، وقسمتها إلى أربعة أقسام.

القسم الأول: ما رواه عنه منسوبا إلى جد أبيه وقبيلته معا (محمد بن خالد الذهلي)

قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ الذُّهْلِيُّ، حَدَّثَنَا الأَنْصَارِيُّ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبِي، عَنْ ثُمَامَةَ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، قَالَ: (إِنْ قَيْسُ بْنُ سَعْدٍ كَانَ يَكُونُ بَيْنَ يَدَيِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، بِمَنْزِلَةِ صَاحِبِ الشُّرَطِ مِنَ الأَمِيرِ)[50]

قلت: هذه الرواية ليس فيها أي لبس، بل هي بمنزلة تصريح باسمه من وجهين:

- **الوجه الأول**: التصريح باسمه الأول مع القبيلة (محمد الذهلي)
- **الوجه الثاني**: لا يوجد في شيوخ البخاري ذهلي غيره، فلو اكتفى بقوله: حدثنا الذهلي لكانت كافية، فما بالنا وقد أضاف إلى ذلك اسمه واسم جد أبيه؟ .

ومما يؤكد ذلك أن هذا الحديث رواه الترمذي من حديث مُحَمَّد بْن يَحْيَى قال: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الأَنْصَارِيُّ، نَحْوَهُ[51]

القسم الثاني: ما رواه عنه منسوبا إلى جد أبيه (محمد بن خالد)

الحديث الأول:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ مُوسَى بْنِ أَعْيَنَ، حَدَّثَنَا أَبِي، عَنْ عَمْرِو بْنِ الحَارِثِ، عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي جَعْفَرٍ، أَنَّ مُحَمَّدَ بْنَ جَعْفَرٍ، حَدَّثَهُ عَنْ عُرْوَةَ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: (مَنْ مَاتَ وَعَلَيْهِ صِيَامٌ صَامَ عَنْهُ وَلِيُّهُ)[52]

قال المزي: ذكر أبو نصر الكلاباذي، وأبو مسعود الدمشقي وغيرهما أنه مُحَمَّد بن يحيى بْن عَبد اللَّه بْن خالد بن فارس الذهلي، وقيلَ إنه مُحَمَّد بْن خَالِد بْن جبلة الرافقي، وليس هذا القول بشيءٍ، والله أعلم[53]

قلت: والراجح ما رجحه المزي ويؤيده أن هذا الحديث رواه ابن الجارود قال: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى، قَالَ: ثنا مُحَمَّدُ بْنُ مُوسَى بْنِ أَعْيَنَ به [54]، ورواه ابن خزيمة كذلك من حديث مُحَمَّد بْن يَحْيَى، قال حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي مَرْيَمَ، أَخْبَرَنَا يَحْيَى بْنُ أَيُّوبَ، حَدَّثَنِي ابْنُ أَبِي جَعْفَرٍ به [55].

الحديث الثاني:

قال البخاري: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ وَهْبِ بْنِ عَطِيَّةَ الدِّمَشْقِيُّ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ حَرْبٍ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الوَلِيدِ الزُّبَيْدِيُّ، أَخْبَرَنَا الزُّهْرِيُّ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنْ زَيْنَبَ ابْنَةِ أَبِي سَلَمَةَ، عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَأَى فِي بَيْتِهَا جَارِيَةً فِي وَجْهِهَا سَفْعَةٌ[56]، فَقَالَ: (اسْتَرْقُوا لَهَا، فَإِنَّ بِهَا النَّظْرَةَ)[57]

قال ابن حجر:

قَوْلُهُ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِد، قَالَ الْحَاكِمُ وَالْجَوْزَقِيُّ وَالْكَلَاباذِيُّ وَأَبُو مَسْعُودٍ وَمَنْ تَبِعَهُمْ: هُوَ الذُّهْلِيُّ نُسِبَ إِلَى جَدِّ أَبِيهِ، فَإِنَّهُ مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ خَالِد بْنِ فَارِسٍ، وَقَدْ كَانَ أَبُو دَاوُدَ يَرْوِي عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى فَيَنْسُبُ أَبَاهُ إِلَى جَدِّ أَبِيهِ أَيْضًا، فَيَقُولُ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ فَارِسٍ. قَالُوا: وَقَدْ حَدَّثَ أَبُو مُحَمَّدِ بْنُ الْجَارُودِ بِحَدِيثِ الْبَابِ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى الذُّهْلِيِّ وَهِيَ قَرِينَةٌ فِي أَنَّهُ الْمُرَادُ وَقَدْ وَقَعَ فِي رِوَايَةِ الْأَصِيلِيِّ هُنَا حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ الذُّهْلِيُّ فَانْتَفَى أَنْ يُظَنَّ أَنَّهُ مُحَمَّدُ بْنُ خَالِد بْنِ جبلة الرَّافِعِيّ الَّذِي ذكره بن عَدِيٍّ فِي شُيُوخِ الْبُخَارِيِّ وَقَدْ أَخْرَجَ الْإِسْمَاعِيلِيُّ وَأَبُو نُعَيْمٍ أَيْضًا حَدِيثَ الْبَابِ مِنْ طَرِيقِ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى الذُّهْلِيِّ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ وَهْبِ بْنِ عَطِيَّةَ الْمَذْكُورِ[58].

الحديث الثالث:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدٍ، حَدَّثَنَا عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ مُوسَى، عَنْ إِسْرَائِيلَ، عَنْ مَنْصُورٍ، عَنْ إِبْرَاهِيمَ، عَنْ عَبِيدَةَ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (إِنَّ آخِرَ أَهْلِ الجَنَّةِ دُخُولًا الجَنَّةَ، وَآخِرَ أَهْلِ النَّارِ خُرُوجًا مِنَ النَّارِ رَجُلٌ يَخْرُجُ حَبْوًا...) [59]

قَال ابن حجر: قَوْلُهُ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِد، قَد اخْتُلِفَ فيه فَقِيلَ هُوَ الذُّهْلِيُّ، نُسِبَ لِجَدِّ أَبِيهِ، وَبِذَلِكَ جَزَمَ الْحَاكِمُ وَالْكَلَاباذِيُّ وَأَبُو مَسْعُود وَقِيلَ مُحَمَّدُ بْنُ خَالِد بْنِ جَبَلَةَ الرَّافِعِيُّ وَبِذَلِكَ جَزَمَ أَبُو أَحْمَدَ بْنُ عَدِيٍّ وَخَلَفٌ الْوَاسِطِيُّ فِي الْأَطْرَافِ[60].

القسم الثالث: ما رواه عنه منسوبا إلى جده (محمد بن عبد الله)

الحديث الأول:

قال البخاري: (حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا حُسَيْنُ بْنُ مُحَمَّدٍ أَبُو أَحْمَدَ، حَدَّثَنَا شَيْبَانُ، عَنْ قَتَادَةَ، حَدَّثَنَا أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ، أَنَّ أُمَّ الرُّبَيِّعِ بِنْتَ البَرَاءِ، وَهِيَ أُمُّ حَارِثَةَ بْنِ سُرَاقَةَ، أَتَتِ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَتْ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ، أَلاَ تُحَدِّثُنِي عَنْ حَارِثَةَ، وَكَانَ قُتِلَ

يَوْمَ بَدْرٍ أَصَابَهُ سَهْمٌ غَرْبٌ[61]، .. .)[62]

قَالَ أَبُو نصر الكلاباذي هُوَ مُحَمَّد بن يحيى بن عبد الله الذهلي نسبه إِلَى جده وَنسبه أَبُو عَليّ بن السكن مُحَمَّد بن عبد الله بن الْمُبَارك المخرمي قَاضِي بَغْدَاد، وَمَا قَالَ أَبُو نصر أولى[63].

ومما يرجح ما قاله الكلابذي أن الحديث رواه ابن خزيمة من حديث محمد بن يحي الذهلي بنفس إسناد البخاري [64]

الحديث الثاني:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا حَمَّادُ بْنُ مَسْعَدَةَ، عَنْ يَزِيدَ بْنِ أَبِي عُبَيْدٍ، عَنْ سَلَمَةَ بْنِ الأَكْوَعِ، قَالَ (غَزَوْتُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ سَبْعَ غَزَوَاتٍ، فَذَكَرَ: خَيْبَرَ، وَالحُدَيْبِيَةَ، وَيَوْمَ حُنَيْنٍ، وَيَوْمَ القَرَدِ) قَالَ يَزِيدُ: (وَنَسِيتُ بَقِيَّتَهُمْ)[65]

قَالَ أَبُو نصر هُوَ مُحَمَّد بن يحيى بن عبد الله الذهلي نسبه البُخَارِيّ رَحمَه الله إِلَى جده[66]

وفيه نظر، فقد رواه ابن حبان من حديث أَحْمَد بْن عَلِيّ بْن الْمُثَنَّى قال حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْد الله بْن نُمَيْر حَدَّثَنَا أَبُو عَاصم، عَنْ يَزِيدَ بْن أَبِي عُبَيْد عَنْ سَلَمَةَ بْن الْأَكْوَع أَنَّهُ قَالَ: غَزَوْتُ مَعَ رَسُول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ سَبْعَ غَزَوَاتٍ وَمَعَ زَيْد بْن حَارِثَةَ تِسْعَ غَزَوَاتٍ أَمَّرَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَيْنَا)[67]، و مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ نُمَيْرٍ روى عنه البخاري، فقد يكون هو المقصود والله أعلم.

الحديث الثالث:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا سَعِيدُ بْنُ أَبِي مَرْيَمَ، أَخْبَرَنَا المُغِيرَةُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو الزِّنَادِ، عَنِ الأَعْرَجِ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (إِنَّهُ لَيَأْتِي الرَّجُلُ العَظِيمُ السَّمِينُ يَوْمَ القِيَامَةِ، لاَ يَزِنُ عِنْدَ اللَّهِ جَنَاحَ بَعُوضَةٍ، وَقَالَ: اقْرَءُوا، ﴿فَلاَ نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ القِيَامَةِ وَزْنًا﴾[68]

نسبه الْحَاكِم وَأَبُو نصر الكلاباذي مُحَمَّد بن يحيى الذهلي[69]

ولم أجد من رواه من حديث الذهلي، ولكن مما يؤيد ما ذهب إليه الحاكم والكلاباذي أن الذهلي روى عن سعيد بن أبي مريم كما سيمر معنا في الحديث الثاني من القسم الرابع، والحديث رواه البخاري كذلك عن ابن بكير، ورواه مسلم عن أبي بكر بن إسحاق عن يحيى بن بكير[70]، ورواه الطبراني عن أحمد بن حماد بن زغبة قال: نا سعيد بن أبي مريم به، وقال: لم يرو هذا الحديث عن أبي الزناد إلا المغيرة بن عبد الرحمن، تفرد به: سعيد بن أبي مريم[71].

الحديث الرابع:

قال البخاري: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عُبَيْدٍ الطَّنَافِسِيُّ، عَنِ العَوَّامِ، قَالَ: سَأَلْتُ مُجَاهِدًا، عَنْ سَجْدَةٍ فِي ص، فَقَالَ: سَأَلْتُ ابْنَ عَبَّاسٍ: مِنْ أَيْنَ سَجَدْتَ؟ فَقَالَ: أَوَمَا تَقْرَأُ: ﴿وَمِنْ ذُرِّيَّتِهِ دَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ﴾. ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾...[72]

قَالَ أَبُو نصر: أَرَاهُ مُحَمَّد بن يحيى الذهلي[73]، وقد قمت بتتبع طرق الحديث فلم أجد من رواه من حديث الذهلي.

الحديث الخامس:

قال البخاري: (حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ سَابِقٍ، حَدَّثَنَا زَائِدَةُ، حَدَّثَنَا هِشَامُ بْنُ عُرْوَةَ، عَنْ أَبِيهِ: أَنَّهُ سَمِعَ المُغِيرَةَ بْنَ شُعْبَةَ، يُحَدِّثُ عَنْ عُمَرَ: أَنَّهُ اسْتَشَارَهُمْ فِي إِمْلاَصِ المَرْأَةِ)[74]

قَالَ أَبُو نصر يُقَال إِنَّه مُحَمَّد بن يحيى بن عبد الله الذهلي[75]، وبهذا جزم ابن حجر فقال: هُوَ مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الذُّهْلِيُّ نَسَبَهُ إِلَى جَدِّهِ وَقَدْ أَخْرَجَهُ أَبُو نُعَيْمٍ فِي الْمُسْتَخْرَجِ مِنْ طَرِيقِ ابن خُزَيْمَةَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى[76]، بهذا يترجح أنه محمد بن يحيى الذهلي.

الحديث السادس:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا عُثْمَانُ بْنُ عُمَرَ بْنِ فَارِسٍ، أَخْبَرَنَا ابْنُ عَوْنٍ، عَنِ الحَسَنِ، عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ سَمُرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (لاَ تَسْأَلِ الإِمَارَةَ، فَإِنَّكَ إِنْ أُعْطِيتَهَا مِنْ غَيْرِ مَسْأَلَةٍ أُعِنْتَ عَلَيْهَا، وَإِنْ أُعْطِيتَهَا عَنْ مَسْأَلَةٍ وُكِلْتَ إِلَيْهَا، وَإِذَا حَلَفْتَ عَلَى يَمِينٍ، فَرَأَيْتَ غَيْرَهَا خَيْرًا مِنْهَا، فَأْتِ الَّذِي هُوَ خَيْرٌ، وَكَفِّرْ عَنْ يَمِينِكَ)[77]

قَالَ أَبُو عَلِيٍّ الْجَيَّانِيُّ بعد أن ذكر هذا الحديث والحديث الذي يليه: لم ينْسب أحد من شُيُوخنَا مُحَمَّد بن عبد الله فِي الْمَوْضِعَيْنِ، وَلم يقل أَبُو نصر فيهمَا شَيْئا[78].

وقد جزم المزي بأنه مُحَمَّدَ بْنَ يَحْيَى الذُّهْلِيُّ، وقد تعقبه ابن حجر بعد أن ذكر قوله فقال: وَقَدْ رَوَى الْبُخَارِيُّ فِي بَدْءِ الْخَلْقِ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْمَخْرَمِيِّ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي الثَّلْجِ وَهُمَا مِنْ هَذِهِ الطَّبَقَةِ وَرَوَى أَيْضًا فِي عِدَّةِ مَوَاضِعَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ حَوْشَبٍ وَمُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ نُمَيْرٍ وَمُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الرَّقَاشِيِّ وَهُمْ أَعْلَى مِنْ طَبَقَةِ الْمَخْرَمِيِّ وَمَنْ مَعَهُ، وَرُوِيَ أَيْضًا بِوَاسِطَةِ تَارَةً وَبِغَيْرِ وَاسِطَةٍ أُخْرَى عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْأَنْصَارِيِّ، وَهُوَ أَعْلَى من طبقَة بن نُمَيْرٍ، وَمَنْ ذُكِرَ مَعَهُ، فَقَدْ ثَبَتَ هَذَا الحديث بِعَيْنِه من روايَته عَن بن عَوْنٍ شَيْخِ عُثْمَانَ بْنِ عُمَرَ شَيْخِ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْمَذْكُورِ فِي هَذَا الْبَابِ فَعَلَى هَذَا لَمْ يَتَعَيَّنْ مَنْ هُوَ شَيْخُ الْبُخَارِيِّ فِي هَذَا الحديث [79]. قلت: ولم أجد ما يثبت أنه الذهلي.

الحديث السابع:

قال البخاري: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا عَاصِمُ بْنُ عَلِيٍّ، حَدَّثَنَا عَاصِمُ بْنُ مُحَمَّدٍ، عَنْ وَاقِدِ بْنِ مُحَمَّدٍ، سَمِعْتُ أَبِي: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي حَجَّةِ الوَدَاعِ: (أَلاَ، أَيُّ شَهْرٍ تَعْلَمُونَهُ أَعْظَمُ حُرْمَةً. ..)[80]

قَالَ الْحَاكِمُ: مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ هَذَا، هُوَ الذُّهْلِيُّ، وَقَالَ أَبُو عَلِيٍّ الْجَيَّانِيُّ لَمْ أَرَهُ مَنْسُوبًا فِي شَيْءٍ مِنَ الرِّوَايَاتِ، قال ابن حجر: وَعَلَى قَوْلِ الْحَاكِمِ فَيَكُونُ نُسِبَ لِجَدِّهِ، لِأَنَّهُ مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ خَالِدِ بْنِ فَارِسٍ وَقَدْ حَدَّثَ الْبُخَارِيُّ فِي الصَّحِيحِ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْمُبَارَكِ الْمَخْزُومِيِّ وَعَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي الثَّلْجِ وَعَنْ غَيْرِهِمَا[81]. ولم أجد ما يرجح أنه الذهلي.

القسم الرابع: ما رواه عن محمد غير منسوب لأحد (حَدثنَا مُحَمَّد لَا يزِيد على هَذَا)

وهذا القسم من باب المهمل، والمهمل هو أن يروي الراوي عن شخصين متفقين في الاسم فقط، أو مع اسم الأب أو نحو ذلك، ولم

يتميزا بما يخص كل واحد منهما[82].

وَالْفرق بَين المُبْهَم والمُهْمَل، أَن الْمُبْهم لم يذكر لَهُ اسْم، والمهمل ذُكر اسْمه مَعَ الاشْتبَاه، وَمن ذَلك مَا وَقع في البُخَارِيّ في رِوَايَته عَن أَحْمد غير مَنْسُوب، أَو عَن مُحَمَّد غير مَنْسُوب[83].

والإهمال يضر إن كان أحدهما ثقة والآخر ضعيفا؛ لأنه لا ندري من الشخص المروي عنه هنا. فربما كان الضعيف منهما، فيضعف الحديث، أما إذا كانا ثقتين، فلا يضر الإهمال بصحة الحديث؛ لأن أيا منهما كان المروي عنه فالحديث صحيح، وبما أن البخاري قد التزم الصحة في كتابه، وتلقت الأمة لكتابه القبول فإن ذلك لا يضر، والله تعالى أعلم.

ومن جانب آخر فقد قام العلماء بتتبع ما في صحيح البخاري من المهمل وعرفوا به، ومن أفضل ما ألف في ذلك كتاب تقييد المهمل وتمييز المشكل للجياني، إذ قام بجمع ما في صحيح البخاري من المهملات وتمييزها، وقال في مقدمته: (هَذَا كتاب يشْتَمل على التَّعْرِيف بشيوخ حدث عَنْهُم البُخَارِيّ رَحمَه الله في كِتَابه وأهمل أنسابهم، وَذكر مَا يعْرفُونَ بِهِ، من قبائلهم، وبلدانهم، مثل مَا يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد حَدثنَا أَحْمد وَلَا ينسبهما، وَحدثنَا إِسْحَاق وَلَا يزِيد على ذَلِك شَيْئا)[84].

وكذلك ما فعله ابن حجر في مقدمة فتح الباري إذ أفرد الْفَصْل السَّابِع فِي تَبْيِين الْأَسْمَاء الْمُهْملَة الَّتِي يكثر اشتراكها كمحمد[85].

وتصل أحاديث هذا القسم إلى ما يزيد عن عشرين حديثا، حيث يصعب تحديدها بالضبط لاختلاف العلماء في بعضها في تحديد اسم شيخ البخاري ممن اسمه (محمد).

وسأكتفي بحديثين من هذا القسم، خشية الإطالة من جهة، ولأنهما لا يدخلان في باب التدليس من جهة أخرى، والله أعلم.

الحديث الأول:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدٌ، حَدَّثَنَا عَمْرُو بْنُ أَبِي سَلَمَةَ، عَنِ الأَوْزَاعِيِّ، قَالَ: أَخْبَرَنِي ابْنُ شِهَابٍ، قَالَ: أَخْبَرَنِي سَعِيدُ بْنُ المُسَيِّبِ، أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: (حَقُّ المُسْلِمِ عَلَى المُسْلِمِ خَمْسٌ....)[86]

قال الجياني: لم ينْسب مُحَمَّدًا هَذَا أحد من شُيُوخنَا، وَذكر أَبُو نصر في كِتَابه فَقَالَ: يُقَال إِنَّه مُحَمَّد بن يحيى الذهلي[87]، وقد قمت بتخريج طرق الحديث فلم أجد من رواه من حديث الذهلي.

الحديث الثاني:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدٌ، حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي مَرْيَمَ، أَخْبَرَنَا اللَّيْثُ، حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي جَعْفَرٍ،عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّهَا سَمِعَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَقُولُ: (إِنَّ المَلاَئِكَةَ تَنْزِلُ فِي العَنَانِ: وَهُوَ السَّحَابُ....)[88]

وشيخ البخاري في هذا الحديث هو الذهلي، فقد رواه ابن منده من طريق عن مُحَمَّد بْن يَحْيَى قَالَ: حَدَّثَنَا سَعِيدُ بْنُ أَبِي مَرْيَمَ به[89].

المبحث الثالث: الرد على شبهة التدليس في روايات الإمام البخاري عن الذهلي

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: المتهمون للبخاري بالتدليس

- **أولا:** الحافظ ابن منده: لقد ذكر كثير من العلماء أن الحافظ ابن منده اتهم البخاري بالتدليس (90)، ومن هؤلاء الحافظ العراقي في كتابه (التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح) فقال: وليس البخاري مدلسا، ولم يذكره أحد بالتدليس، فيما رأيت، إلا أبا عبد الله بن منده، ثم عقب على كلامه بقوله: وهو مردود عليه ولم يوافقه عليه أحد علمته[91]. وكذلك الحافظ برهان الدين العجمي في كتابه (التبيين لأسماء المدلسين)، فقد ذكر الإمام البخاري في كتابه وأشار إليه بعلامة (ت) أي تمييز بمعنى أنه ذكر في المدلسين وليس منهم، وأورد فيها اتهام ابن منده له [92]. وذكر ذلك السيوطي فقال: وَأَفْرَطَ ابْنُ مَنْدَهْ فَقَالَ: حَيْثُ قَالَ الْبُخَارِيُّ (قَالَ لَنَا) فَهُوَ إِجَازَةٌ، وَحَيْثُ قَالَ (قَالَ فُلَانٌ) فَهُوَ تَدْلِيسٌ، وَرَدَّ الْعُلَمَاءُ عَلَيْهِ ذَلِكَ وَلَمْ يَقْبَلُوهُ[93].

- **ثانيا:** الكلاباذي: وقد ذكر الكلاباذي ما يفهم منه اتهامه للبخاري بالتدليس دون أن يذكر ذلك صراحة فقال: أن البُخَارِيّ رَوَى عَنهُ فِي (الصَّوْم) و (الطِّبّ) و (الْجَنَائِز) و (الْعتْق) وَغير مَوضِع فَقَالَ مرّة (نَا مُحَمَّد) لم يزدْ عَلَيْهِ وَقَالَ ثَانِيَة (حَدثنَا مُحَمَّد بن عبد الله) نسبه إِلَى آخره وَقَالَ ثَالِثَة (نَا مُحَمَّد بن خَالِد) نسبه إِلَى جد أَبِيه وَلم يقل فِي مَوضِع من الْجَامِع (ثَنَا مُحَمَّد بن يَحْيَى الذهلي) مُصَرحًا[94].

- **ثالثا:** الحافظ الذهبي: ذكر الذهبي في ترجمة الذهلي أنه ممن روى عنه مُحَمَّدُ بنُ إِسْمَاعِيْلَ البُخَارِيُّ، قال: وَيُدَلِّسُهُ كَثِيْراً، لاَ يَقُوْلُ: مُحَمَّدُ بنُ يَحْيَى، بَلْ يَقُوْلُ: مُحَمَّدٌ فَقَطْ، أَوْ مُحَمَّدُ بنُ خَالِد، أَوْ مُحَمَّدُ بنُ عبد الله يَنْسِبُهُ إِلَى الجَدِّ، وَيُعمِّي اسْمَهُ لِمَكَانِ الوَاقِعِ بَيْنَهُمَا، غفرَ الله لَهُمَا[95].

وقال الذهبي في الموقظة: قد يؤدِّي تدليسُ الأسماء إلى جهالة الراوي الثقة، فيُرَدُّ خبرُه الصحيح، فهذه مَفْسَدَة، ولكنها في غير (جامع البخاريّ) ونحوه، الذي تَقَرَّرَ أنَّ موضوعَه للصحاح. فإنَّ الرجلَ قد قال في جامعه: (حدَّثنا عبدُ الله)، وأراد به: ابنَ صالح المصري. وقال: (يعقوب)، وأراد به: ابنَ كاسب[96].

وقال في ترجمة ابن صالح المصري: وقد روى عنه البخاري في الصحيح على الصحيح، ولكنه يدلسه، فيقول: حدثنا عبد الله ولا ينسبه، وهو هو [97].

المطلب الثاني: مناقشة ورد

مما سبق يتبين أن اتهام ابن منده للبخاري يتعلق بتدليس الإسناد، واتهام الذهبي، وما يفهم من كلام الكلاباذي، يتعلق بتدليس الشيوخ، وهو المراد من هذا البحث في التحقيق في شبهة التدليس في رواية البخاري عن الذهلي، حيث أنها تتعلق بتدليس الشيوخ.

ونظرا لارتباط قسمي التدليس ببعضهما يرى الباحث أنه من المفيد أن يشير إلى بعض ردود العلماء في الرد على شبهة تدليس الإسناد أولا، والتي قد يفاد منها في الرد على شبهة تدليس الشيوخ ثانيا.

قال العراقي بعد أن أورد كلام ابن منده: وهو مردود عليه ولم يوافقه عليه أحد علمته. والدليل على بطلان كلامه أنه ضم مع البخاري مسلما في ذلك، ولم يقل مسلم في صحيحه بعد المقدمة عن

أحد من شيوخه: قال فلان، وإنما روى عنهم بالتصريح، فهذا يدلك على توهين كلام ابن منده[98].

وقد أفرد الحافظ ابن حجر فصلا مستقلا في مقدمته على شرح البخاري عنوانها: في بَيَان السَّبَب في إِيرَاده للأحاديث الْمُعَلقَة مَرْفُوعَة وموقوفة وَشرح أَحْكَام ذَلِك، حيث بين فيه أن مَا حذف من مُبْتَدأ إِسْنَاده وَاحِد فَأَكْثر وَلَو إِلَى آخر الْإِسْنَاد هو المعلق[99] ثم ذكر مثالا على ذلك وعقب عليه بقوله: وَلَا يلْزم من ذَلِك أَن يكون مدلسا عَنْهُم فقد صرح الْخَطِيب وَغَيره بِأَن لفظ قَالَ لَا يحمل عَلَى السَّمَاع إِلَّا ممَّنْ عُرِفَ من عَادَته أَنه لَا يُطلق ذَلِك إِلَّا فِيمَا سمع فَاقْتضى ذَلِك أَن من لم يعرف ذَلِك من عَادَته كَانَ الْأَمر فِيهِ على الِاحْتِمَال. وَالله تَعَالَى أعلم [100]

وقد ذكر ابن حجر في كتابه (نزهة النظر) أن من صور المعلق: أَنْ يَحْذِفَ مَن حَدَّثَهُ ويُضيفَهُ إلى مَنْ فوقَهُ، ثم قال: فإنْ كانَ مَن فوقَه شيخاً لذلك المصنِّف؛ فقد اخْتُلِفَ فيه: هل يُسمَّى تعليقاً أَوْ لا؟

والصَّحيحُ في هذا: التَّفصيلُ: فإنْ عُرِفَ بالنَّصِّ أَو الاستقْراءِ أنَّ فاعِلَ ذلك مُدَلِّسٌ قضي به، وإلاَّ فتعليقٌ[101].

وقد ثبت بالنص والاستقراء أن البخاري لا يستعملها بقصد التدليس، أما النص فقد روى ابن حجر بسنده عن مُحَمَّد بن أبي حَاتم قَالَ سُئِلَ مُحَمَّد بن إِسْمَاعِيل عَن خبر حَدِيث فَقَالَ: (يَا أَبَا فلَان أترَانِي أدلس، وَأَنا تركت عشرَة آلَاف حَدِيث لرجل لي فِيهِ نظر) قَالَ ابن حجر: يَعْنِي إِذا كَانَ يسمح بترك هَذَا الْقدر الْعَظِيم كَيفَ نشره لقدر يسير فحاشاه من التَّدْلِيس المذموم[102].

وأما بالاستقراء فقد نص ابن حجر بعد دراسته المتأنية للأحاديث المعلقة في صحيح البخاري أن ما يرويه عن شيوخه بلفظ (قال) هو من باب التعليق فقال: وَالْمُخْتَار الَّذِي لَا محيد عَنهُ أَن حكمه مثل غَيره من التَّعَالِيق[103].

بعد أن تبين لنا نفي تهمة تدليس الإسناد عن البخاري، ننتقل لمناقشة تهمة تدليس الشيوخ في رواية البخاري عن الذهلي.

لقد تبين لنا من خلال المبحث الثاني أن روايات الإمام البخاري عن الذهلي جاءت على أربعة أَنْوَاع: فَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن خَالِد الذهلي ينْسبهُ إِلَى جد أَبِيه وقبيلته معا، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن خَالِد ينْسبهُ إِلَى جد أَبِيه فقط، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن عبد الله ينْسبهُ إِلَى جده، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد لَا يزِيد على هَذَا. أما النوع الأول فقد ورد في حديث واحد، وليس فيه لبس، إذ لا يوجد في شيوخ البخاري من اسمه محمد الذهلي غيره، وهي بمنزلة تصريح باسمه، فلو اكتفى بقوله: حدثنا الذهلي لكان تصريحا بالرواية عنه، فما بالنا وقد أضاف إلى ذلك اسمه واسم جد أبيه.

وأما النوع الثاني ممن رواه بقوله حَدثنَا مُحَمَّد بن خَالِد منسوبا إِلَى جد أَبِيه فقط، فقد ورد ذلك في ثلاثة أحاديث، قَد اخْتلفَ فِيهَا العلماء فَقيل هُوَ الذُّهْلِيُّ، وَبِذَلِك جَزَمَ الْحَاكِمُ وَالْكَلَابَاذِيُّ، وَأَبُومَسْعُود، وَقيل مُحَمَّدُ بْنُ خَالِد بْن جَبَلَةَ الرَّافعيُّ، قال ابن حجر: وليس هذا القول بشيء[104]، ومما يرجح أنه الذهلي، أن الحديث الأول منها، رواه ابن الجارود عن مُحَمَّد بْن يَحْيَى الذهلي بنفس إسناد البخاري، والحديث الثاني، رواه كذلك ابن الجارود وَالْإِسْمَاعِيلِيُّ، وَأَبُو نُعَيْم، كلهم من حَدِيث مُحَمَّد بْن يَحْيَى الذُّهْلِيِّ عَنْ مُحَمَّد بْن وَهْب بْنِ عَطِيَّةَ الْمَذْكُورِ، بالإضافة إلى ذلك فإن البخاري روى حديثا واحدا كما أشرنا في النوع الأول عن مُحَمَّد بن خَالِد الذهلي ينْسبهُ إِلَى جد أَبِيه وقبيلته معا، بينما لم نجد أية رواية يذكر فيه اسم محمد بن خالد بن جبلة الرافعي ينسبه فيها إلى جده أو قبيلته.

وأما النوع الثالث ممن يَقُول فيها حَدثنَا مُحَمَّد بن عبد الله ينْسبهُ إِلَى جده، فقد ورد في ذلك سبعة أحاديث، في معظمها رجح العلماء أنه الذهلي، وفي بعضها أشار ابن حجر أنه يصعب تعيين شيخ البخاري فيها لأنه روى عن عدد من الشيوخ بنفس الاسم.[105]

وأما ما رواه من النوع الرابع عن محمد غير منسوب لأحد، فهو من باب المهمل، والإهمال يضر إذا كان أحدهما ثقة والآخر ضعيفا، وبما أن البخاري التزم في كتابه الصحة، وأنه لا يورد في كتابه إلا حديثا صحيحا، فإن المهمل فيه لا يضر، هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد تتبع العلماء ما فيه من المهمل وعرفوا به، ومن أفضل ما ألف في ذلك كتاب تقييد المهمل وتمييز المشكل للجياني، حيث قام بجمع ما في صحيح البخاري من المهملات وتمييزها، وكذلك ما فعله ابن حجر في مقدمة فتح الباري حيث أفرد الْفَصْل السَّابِع فِي تَبْيِين الْأَسْمَاء الْمُهْمَلَة الَّتِي يكثر اشتراكها كمحمد [106]

وقد قمت بإحصاء من روى له البخاري ممن اسمه (محمد) من خلال كتاب الباجي، (التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح) فوجدتهم مائة وسبعة وأربعين راويا[107]، وقد تتبعت أسماء شيوخه منهم ممن ذكرهم ابن حجر في تبيين الأسماء المهملة، فكانوا ما يقارب سبعة عشر شيخا، وقد نظرت في ترجمتهم من خلال كتاب (تقريب التهذيب) فوجدتهم كلهم ثقات باستثناء محمد بن جعفر الفيدي العلاف، قال عنه ابن حجر: مقبول[108]. وقال عنه في التهذيب: روى عنه البخاري حديثا واحدا في الهبة، قال حدثنا محمد بن جعفر أبو جعفر، ولم يذكر نسبه، والذي أظن أنه القومسي فإنه لم يختلف في أن كنيته أبو جعفر، بخلاف هذا، والقومسي ثقة حافظ بخلاف هذا فإن له أحاديث خولف فيها[109].

وكذلك فإن من شيوخ البخاري محمد بن يزيد الكوفي، ظنه ابن عدي أبا هشام محمد بن يزيد بن محمد بن كثير العجلي، الكوفي، وهو ليس بالقوي، وقد تعقبه ابن حجر فقال: محمد بن يزيد الحزامي، الكوفي، البزاز، صدوق من العاشرة، يقال هو الذي روى عنه البخاري، فظنه ابن عدي أبا هشام المذكور قبل ترجمتين وقد فرق البخاري بينهما في التاريخ وأبو حاتم الرازي[110].

وروى البخاري حديثا واحدا عن محمد بن عمرو عن المكي بن إبراهيم قيل هو البلخي وقيل المروزي وقيل زنيج وقيل ابن جبلة[111]. وَجَزَمَ الْحَاكِمُ وَالْكَلَابَاذِيُّ بِأَنَّهُ مُحَمَّدُ بْنُ عَمْرو السواق الْبَلْخِي وَيُؤَيِّدهُ أَن الْمَكِّيّ شَيْخه بلخي وَالله أعلم[112]، والبلخي: صدوق[113].

◄ وبعد، فهل يعد هذا التنوع في رواية الإمام البخاري عن الذهلي من باب تدليس الشيوخ؟ وهل يؤدي ذلك إلى الطعن في الإمام البخاري؟

وبعد الدراسة العميقة للأمر يرى الباحث أن مجرد التنوع في الرواية لا يمكن أن يعد ذلك تدليسا، ولا يعد مطعنا، للأسباب التالية:

- **أولا:** لقد بين العلماء أن المقصود بتَدْلِيس الشُّيُوخ هو أَنْ يَرْوِيَ الراوي عَنْ شَيْخٍ حَدِيثًا سَمِعَهُ مِنْهُ، فَيُسَمِّيَهُ أَوْ يُكَنِّيَهُ، أَوْ يَنْسُبَهُ،

أَوْ يَصِفَهُ بِمَا لَا يُعْرَفُ بِهِ، كَيْ لَا يُعْرَفَ، بمعنى أنه يفعل ذلك قاصدا الإيهام، فمجرد الرواية عن شخص بألفاظ مختلفة لا يعد تدليسا، بل يمكن أن يكون من باب التنويع والتفنن بالعبارة، وهو معروف عند المحدثين، وقد ذكر ابن حجر: أَن أَبَا دَاوُدَ كَانَ يَرْوِي عَنْ مُحَمَّد بْن يَحْيَى فَيَنْسبُ أَبَاهُ إِلَى جَدٍّ أَبِيهِ أَيْضًا، فَيَقُولُ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ فَارِسٍ[114].

- **ثانيا**: لقد ذكر العلماء الأسباب الحاملة لتدليس الشيوخ وملخصها: كَوْنُ شَيْخِه الَّذِي غَيَّرَ سَمْتَهُ غَيْرَ ثِقَة، أَوْ كَوْنُهُ مُتَأَخِّرَ الْوَفَاة قَدْ شَارَكَهُ فِي السَّمَاعِ مِنْهُ جَمَاعَةٌ دُونَهُ، أَوْ كَوْنُهُ أَصْغَرَ سِنًّا مِنَ الرَّاوِي عَنْهُ، أَوْ كَوْنُهُ كَثِيرَ الرِّوَايَة عَنْهُ فَلَا يُحِبُّ الْإِكْثَارَ مِنْ ذِكْرِ شَخْصٍ وَاحِدٍ عَلَى صُورَةٍ وَاحِدَةٍ[115]، وكل هذه الأسباب لا تنطبق على ما رواه البخاري عن الذهلي.

- **ثالثا**: لقد ذكر كثير من العلماء أن السبب في صنيع البخاري في روايته عن الذهلي بهذه الطريقة، هو ما وقع بينهما من خلاف [116]، وعلى فرض صحة هذا الأمر، فإن ذلك لا يعد مطعنا في الإمام البخاري، ولا يلحقه منه لوم أو عتاب، بل يدل على خلق عظيم في الإمام البخاري، حيث أنه على الرغم مما وقع بينهما، روى عنه، ولم ينل منه ولو بكلمة واحدة.

- وقد أشار إلى هذا المعنى السخاوي فقال: «إِنَّهُ لَمَّا كَانَ بَيْنَهُمَا مَا عُرِفَ فِي مَحَلِّه ; بِحَيْثُ مَنَعَ الذُّهَلِيُّ أَصْحَابَهُ مِنَ الْحُضُورِ عِنْدَ الْبُخَارِيِّ، وَلَمْ يَكُنْ ذَلِكَ بِمَانِعٍ لِلْبُخَارِيِّ مِنَ التَّخْرِيجِ عَنْهُ ; لِوُفُورِ دِيَانَتِه وَأَمَانَتِه وَكَوْنِه عُذْرَهُ فِي نَفْسِه بِالتَّأْوِيلِ، غَيْرَ أَنَّهُ خَشِيَ مِنَ التَّصْرِيحِ بِهِ، أَنْ يَكُونَ كَأَنَّهُ بِتَعْدِيلِهِ لَهُ صَدَّقَهُ عَلَى نَفْسِه فَأَخْفَى اسْمَهُ، وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمُرَادِه[117].

- **رابعا**: الإمام البخاري ينفي عن نفسه تهمة التدليس، كما مر بنا سابقا عند الحديث عن تدليس الإسناد، وقد كان نفيه عاما، يشمل تدليس الإسناد، وتدليس الشيوخ.

- **خامسا**: يضاف إلى ذلك ما التزم به الإمام البخاري في كتابه ألا يخرج فيه إلا الصحيح، حيث قَالَ: لم أخرج في هَذَا الْكتاب إلا صَحِيحا، وَمَا تركت من الصَّحِيح أَكثر[118]، وقد تلقى العلماء كتابه بالقبول، ولم يسبق لأحد من العلماء السابقين للذهبي أن اتهم البخاري صراحة بالتدليس، غير ابن منده الذي اتهمه بتدليس الإسناد، وقد رد عليه معظم العلماء السابقين، وأثبتوا بطلان قوله كما ذكرنا، بل إن الذهبي نفسه لم يعد ذلك مطعنا في البخاري، حيث قال في موضع آخر: قد يؤدِّي تدليسُ الأسماء إلى جهالة الراوي الثقة، فيُرَدُّ خبَرُه الصحيح، فهذه مَفْسَدَة، ولكنها في غير (جامع البخاريّ) ونحوه، الذي تَقرَّرَ أنَّ موضوعَه للصحاح[119].

- **سادسا**: وعلى فرض التسليم بأن ما قام به البخاري تدليسا، فإنه ليس مما يذم، فقد فرق العلماء بين تدليس الإسناد، وتدليس الشيوخ، فتدليس الشيوخ يختلف باختلاف غرضه، فمنهم من يدلس شيخه لكونه ضعيفا، أو متروكا، حتى لا يعرف ضعفه، إذا صرح باسمه، ومنهم من يفعل ذلك لكونه كثير الرواية عنه، كي لا يتكرر ذكره كثيرا، أو لكونه متأخر الوفاة، قد شاركه فيه جماعة، فيدلسه للأغراب، أو لكونه أصغر منه، أو لشيء بينهما، كما وقع للبخاري مع الذهلي، وكلها سوى النوع الأول أمره خفيف وقد يسمح بذلك جماعة من الأئمة وأكثر منه الحافظ الخطيب في كتبه، وليس فيه إلا تضييع للمروي عنه وتوعير لطريق معرفته على من يروم ذلك[120]، وبناء على ذلك فإن رواية البخاري عن الذهلي بهذه الطريقة لا تعيب البخاري، فلا يقصد بها إخفاء ضعيف، أو غير ذلك، فالذهلي كما مر بنا في ترجمته إمام حافظ.

ومن هنا يتبين لنا بوضوح براءة الإمام البخاري من تهمة التدليس في روايته عن الذهلي.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه والتابعين وبعد، **فقد خلص البحث إلى النتائج التالية**:

- **أولا**: روى الإمام البخاري عن الذهلي ما يقارب أربعة وثلاثين حديثا.
- **ثانيا**: تنقسم روايات الإمام البخاري عن الذهلي إلى أربعة أقسام: فَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن خَالد الذهلي ينْسبهُ إِلَى جد أَبِيه وقبيلته معا، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن خَالد ينْسبهُ إِلَى جد أَبِيه فقط، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد بن عبد الله ينْسبهُ إِلَى جده، وَمرَّة يَقُول حَدثنَا مُحَمَّد لَا يزِيد على هَذَا.
- **ثالثا**: براءة الإمام البخاري من تهمة تدليس الشيوخ في روايته عن الذهلي، حيث لم يثبت أن البخاري قد فعل ذلك بقصد الإيهام، فمجرد الرواية عن شخص بألفاظ مختلفة لا يعد تدليسا، ولعله فعل ذلك من باب التفنن والتنوع بالعبارة، وهو معروف عند المحدثين، أو لما وقع بينهما من خلاف، وهذا يدل على خلق رفيع في الإمام البخاري، وعلى الرغم مما حصل بينهما من خلاف روى عنه ولم ينل منه بكلمة، يضاف إلى ذلك أن الذهلي كان إماما حافظا، فلا مطعن في إخفاء اسمه.

الهوامش:

1. انظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري(المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1956م، (6 / 86)، وانظر: الفيروز آبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (المتوفى: 817هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005 م، (ص: 546)
2. انظر: ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، تقي الدين (المتوفى: 643هـ)، معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح،، تحقيق: نور الدين عتر، دار الفكر- سوريا، 1406هـ - 1986 (ص: 73، 74)
3. انظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة، (1 / 256)
4. انظر: ابن الصلاح (ص: 73، 74)
5. انظر: ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، مطبعة سفير بالرياض، ط1، 1422هـ (ص: 104)
6. انظر: العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين (المتوفى: 806هـ)، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح، تحقيق: عبد الرحمن

محمد عثمان، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، ط1، 1389هـ/1969م، (ص: 96)، وانظر: العلائي، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي (المتوفى: 761هـ)، جامع التحصيل في أحكام المراسيل، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1407 – 1986، (ص: 101)

7. التقييد والإيضاح (ص: 95)
8. انظر: ابن الصلاح (ص: 73، 74)
9. انظر: المرجع السابق (ص: 74)
10. انظر: العراقي (ص: 97)
11. انظر: ابن الصلاح (ص: 74)
12. المرجع السابق
13. انظر: العراقي (ص: 100)
14. المرجع السابق
15. انظر: السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن (المتوفى: 902هـ) فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي،، تحقيق: علي حسين علي، مكتبة السنة، مصر، ط1، 1424هـ – 2003م، (1 / 229)
16. انظر: العلائي (ص: 97)
17. انظر في ترجمته: الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (المتوفى: 463هـ)، تاريخ بغداد، تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1422هـ – 2002 م، (2 / 322)، و المزي، جمال الدين أبو الحجاج يوسف(المتوفى: 742هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1403هـ – 1983م، (24 / 430)، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ) سير أعلام النبلاء،، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، 1405 هـ / 1985، (10 / 79)، الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ– 1998م، (2 / 104)، ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت 852 هـ)، هدي الساري مقدمة فتح الباري شرح صحيح البخاري،، دار الفكر، (477)، ابن حجر، تهذيب التهذيب، ، دار الفكر – بيروت، ط1 ، 1404 هـ – 1984م، (9 / 53)
18. انظر: الخطيب البغدادي (2 / 324)، وابن حجر، هدي الساري (477)
19. انظر: الذهبي، تذكرة الحفاظ (2 / 104)
20. انظر: الذهبي، السير (10 / 84)
21. انظر: ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (المتوفى: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،1415 هـ – 1995 م، (52 / 57)، وانظر: الذهبي، السير (10 / 84)
22. ابن حجر،هدي الساري (478)
23. انظر: الخطيب البغدادي، (2 / 327)، ابن عساكر، (52 / 72)،ابن حجر: هدي الساري (7)
24. انظر: النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (المتوفى: 676هـ)، تهذيب الأسماء واللغات، دار الكتب العلمية، بيروت، (1 / 74)، وانظر:ابن حجر،هدي الساري (7)
25. انظر: الخطيب البغدادي (2 / 327)
26. المرجع السابق
27. ابن حجر، هدي الساري (489)
28. انظر: النووي (1 / 74)، ابن حجر،هدي الساري (489)
29. انظر: ابن حجر،هدي الساري (485)
30. انظر: الخطيب البغدادي (2 / 324)
31. انظر في ترجمته: الخطيب البغدادي (4 / 656)، الذهبي، تذكرة الحفاظ 2/87،، الذهبي،السير (12 / 273)، المزي (26 / 617)، ابن حجر، التهذيب (9 / 511)
32. الذهبي،السير (12 / 273)
33. انظر: الخطيب البغدادي (4 / 656)
34. المرجع السابق
35. المرجع السابق، وانظر: ابن حجر، التهذيب (9 / 515)
36. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد الدارمي البُستي (المتوفى: 354هـ)، الثقات، وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية،ط1، 1393 هـ 1973–م، (9 / 115)
37. انظر: ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي (المتوفى: 327هـ)، الجرح والتعديل،طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1952م،(8/125)
38. انظر: ابن حجر، التهذيب (9 / 515)
39. انظر: المرجع السابق
40. الذهبي، السير (12 / 274)
41. انظر: ابن حجر، هدي الساري490
42. انظر: الخطيب البغدادي (2 / 352)
43. انظر: ابن حجر، هدي الساري490
44. انظر: الخطيب البغدادي (2 / 354)
45. انظر: المرجع السابق، وانظر: ابن أبي يعلى، محمد بن محمد (المتوفى: 526هـ)،طبقات الحنابلة، تحقيق:محمد حامد الفقي، دار المعرفة، بيروت،(1/278)
46. انظر: الجياني، أبو علي الحسين بن محمد الغساني (المتوفى: 498هـ)، تقييد المهمل وتمييز المشكل، تحقيق: محمد أبو الفضل، وزارة الأوقاف، المغرب، 1418هـ1997–م،(524)، وانظر: ابن حجر، التهذيب 9/512
47. انظر: الكلاباذي، أحمد بن محمد أبو نصر البخاري(المتوفى: 398هـ)،رجال صحيح البخاري(الهداية والإرشاد في معرفة أهل الثقة والسداد)، تحقيق عبدالله الليثي، دار المعرفة، بيروت ط1، 1407 (2 / 687)، وانظر: الباجي، سليمان بن خلف بن سعد القرطبي الأندلسي (المتوفى: 474هـ)، التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح،تحقيق: د. أبو لبابة حسين، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، ط1406،1 هـ– 1986 م،2/688(586)
48. انظر: الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان(المتوفى: 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد

السلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت،ط2، 1413 هـ - 1993م، 19/342

49. انظر: ابن حجر، التهذيب 9/516

50. البخاري، محمد بن إسماعيل (ت256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير ، اليمامة، ط3، بيروت 1407 هـ - 1987م، كتاب الأحكام، بَابُ الحَاكِمِ يَحْكُمُ بِالقَتْلِ عَلَى مَنْ وَجَبَ عَلَيْهِ 9 / 65(7155)

51. الترمذي، محمد بن عيسى (المتوفى: 279هـ)، سنن الترمذي، تحقيق أحمد محمد شاكر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، 1395 هـ - 1975 م، كتاب المناقب - باب مناقب قيس بن سعد 5 / 690 (3850)

52. البخاري، كتاب الصوم، باب من مات وعليه صوم 3 / 35(1952)

53. انظر: المزي 25 / 156

54. ابن الجارود، أبو محمد عبد الله بن علي النيسابوري (المتوفى: 307هـ)، المنتقى، تحقيق: عبد الله عمر البارودي، مؤسسة الكتاب الثقافية، بيروت، ط1، 1408 - 1988، 237(943)

55. ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق النيسابوري (المتوفى: 311هـ)، صحيح ابن خزيمة، تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، 3 / 271(2052)

56. أَيْ عَلامة مِنَ الشَّيطان، وَقِيلَ ضَرْبة وَاحِدَةٌ مِنْهُ، وَهِيَ المرّةُ مِنَ السَّفْعِ: الْأَخْذُ. انظر:ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري(المتوفى: 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناجي ، دار الفكر، بيروت، 1408 هـ - 1988م، (2 / 375)

57. البخاري، كتاب الطب، باب رقية العين 7 / 132(5739)

58. انظر: ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت852 هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الفكر، 10 / 201

59. البخاري، كتاب التوحيد، بَابُ كَلاَمِ الرَّبِّ عَزَّ وَجَلَّ يَوْمَ القِيَامَةِ 9 / 147(7511)

60. انظر: ابن حجر، فتح الباري 13 / 476

61. أي لا يُعْرَف رَامِيه. انظر: ابن الأثير (3 / 350)

62. البخاري، كتب الجهاد والسير، باب من أتاه سهم غرب4/20(2809)

63. انظر: الجياني (ص: 561)، و انظر: ابن حجر، فتح الباري 6/26

64. ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق النيسابوري (المتوفى: 311هـ)، التوحيد وإثبات صفات الرب عز وجل، تحقيق: عبد العزيز بن إبراهيم الشهوان، مكتبة الرشد، الرياض، ط5، 1414هـ - 1994م، (2 / 872)

65. البخاري، كتاب المغازي، باب بعث النبي صلى الله عليه وسلم أسامة بن زيد 5 / 144(4273)

66. انظر: الجياني (ص: 562)

67. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن معاذ بن مَعْبَدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1414ه - 1993م، 16 / 139 (7174)

68. البخاري، كتاب تفسير القرآن، بَابُ ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ﴾ 6 / 93(4729)

69. انظر: الجياني (ص: 559)

70. مسلم، ابن الحجاج القشيري النيسابوري (ت261 هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الكتب العلمية، بيروت، كتاب صفة القيامة والجنة والنار، 4/ 2147 (2785)

71. الطبراني، سليمان بن أحمد أبو القاسم (المتوفى: 360هـ)، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد و عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، 1 / 68 (192)

72. لبخاري، كتاب تفسير القرآن، بَابُ ﴿وَإِنَّ يُونُسَ لَمِنَ المُرْسَلِينَ﴾ 6 / 124(4807)

73. انظر: الجياني (ص: 562)

74. البخاري، كتاب الديات، باب جنين المرأة 9 / 11(6908)

75. انظر: الجياني (ص: 566)

76. انظر: ابن حجر، فتح الباري 12 / 251

77. البخاري، كتاب كفارات الأيمان، باب الكفارة قبل الحنث وبعده 8 / 147(6722)

78. انظر: الجياني (ص: 563)

79. ابن حجر، فتح الباري (11 / 614)

80. البخاري، كتاب الحدود، باب ظهر المؤمن حمى 8 / 159(6785)

81. ابن حجر، فتح الباري 12 / 85

82. انظر: الطحان، د. محمود، تيسير، مصطلح الحديث،مكتبة المعارف، الرياض، ط1431،11ه2010-م، (ص: 258)

83. انظر: القاري، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي (المتوفى: 1014هـ)، شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، تحقيق: محمد نزار تميم، وهيثم نزار تميم، دار الأرقم، بيروت، (ص: 649)

84. انظر: الجياني (ص: 3)

85. انظر:ابن حجر، هدي الساري 222

86. البخاري، كتاب الجنائز، باب الأمر بإتباع الجنائز 2 / 71 (1240)

87. (ص: 539)

88. البخاري، كتاب بدء الخلق، باب ذكر الملائكة 4 / 111(3210)

89. ابن مَنْدَه، محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى العبدي (المتوفى: 395هـ)،التوحيد ومعرفة أسماء الله عز وجل وصفاته، تحقيق: علي بن محمد ناصر الفقيهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، دار العلوم والحكم، سوريا، ط1، 1423 هـ - 2002 م،1/149(36)

90. انظر: ابن العجمي، برهان الدين الحلبي (المتوفى: 841هـ)، التبيين لأسماء المدلسين، تحقيق: يحيى شفيق حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1406 هـ - 1986 م، (ص: 49)، وانظر: ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، طبقات المدلسين (تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس)، تحقيق: د. عاصم القريوتي، مكتبة المنار،عمان، ط1، 1403 - 1983، (ص: 24)، العراقي (ص: 34)، السعدي، حماد بن محمد الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 1418هـ)

التدليس والمدلسون، مجلة الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، (7 / 92)

91. (ص: 34)

92. انظر: ابن العجمي (ص: 49)

93. انظر: السيوطي (1 / 423)

94. انظر: الكلاباذي، (2 / 687)

95. انظر: الذهبي،السير (10 / 10)

96. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، الموقظة في علم مصطلح الحديث،عبد الفتاح أبو غُدّة، مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط1412،2هـ، (ص: 50)

97. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1382 هـ – 1963 م، (2 / 442)

98. العراقي (ص: 34)

99. انظر: هدي الساري (ص: 17)

100. المرجع السابق

101. ابن حجر، نزهة النظر (ص: 99)

102. انظر: ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، تغليق التعليق على صحيح البخاري، تحقيق: سعيد عبد الرحمن موسى القزقي،المكتب الإسلامي، دار عمار، بيروت،عمان، ط1، 1405، (2 / 9–10)

103. المرجع السابق

104. ابن حجر، التهذيب 9 / 146

105. انظر: ابن حجر، فتح الباري 11/614

106. انظر: ابن حجر، هدي الساري 222

107. انظر: الباجي 693–2/616

108. انظر: ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت 852 هـ)، تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، دار الرشيد، سوريا، ط1406،1 – 1986 (ص: 472)

109. ابن حجر، التهذيب 9/96

110. انظر: التقريب (ص: 514)

111. انظر: التقريب (ص: 500)

112. انظر: ابن حجر،هدي الساري (ص: 236)

113. المرجع السابق

114. انظر: ابن حجر، فتح الباري 10 / 201

115. انظر: مقدمة ابن الصلاح (ص: 74)

116. انظر: العلائي (ص: 103)

117. (1 / 239)

118. انظر: ابن حجر،هدي الساري 7

119. انظر: الذهبي في الموقظة (ص: 50)

120. انظر: العلائي (ص: 103)

المصادر والمراجع:

1. ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي،الرازي(المتوفى: 327هـ)، الجرح والتعديل،طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1952م

2. ابن أبي يعلى، محمد بن محمد (المتوفى: 526هـ)،طبقات الحنابلة، تحقيق:محمد حامد الفقي، دار المعرفة، بيروت

3. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (المتوفى: 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناجي، دار الفكر، بيروت، 1408 هـ – 1988م

4. ابن الجارود، أبو محمد عبد الله بن علي النيسابوري (المتوفى: 307هـ)، المنتقى، تحقيق: عبد الله عمر البارودي، مؤسسة الكتاب الثقافية، بيروت، ط1، 1408 – 1988

5. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد الدارمي البُستي (المتوفى: 354هـ)، الثقات، وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية،ط1، 1393 هـ 1973–م

6. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، 1414ه – 1993م

7. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، مطبعة سفير بالرياض، ط1، 1422هـ

8. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، هدي الساري مقدمة فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الفكر

9. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، تغليق التعليق على صحيح البخاري، تحقيق:سعيد عبد الرحمن موسى القزقي، المكتب الإسلامي ، دار عمار، بيروت ، عمان، ط1، 1405

10. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، تهذيب التهذيب ، دار الفكر – بيروت، ط1 ، 1404 هـ – 1984م

11. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، طبقات المدلسين (تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس)، تحقيق: د. عاصم القريوتي، مكتبة المنار، عمان،ط1، 1403 – 1983

12. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الفكر

13. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت 852 هـ)، تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، دار الرشيد، سوريا، ط1، 1406 – 1986

14. ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق النيسابوري (المتوفى: 311هـ)، التوحيد وإثبات صفات الرب عز وجل، تحقيق: عبد العزيز بن إبراهيم الشهوان، مكتبة الرشد، الرياض، ط5، 1414هـ – 1994م

15. ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، تقي الدين (المتوفى: 643هـ)، معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح،، تحقيق: نور الدين عتر، دار الفكر– سوريا، 1406هـ – 1986

16. ابن العجمي، برهان الدين الحلبي (المتوفى: 841هـ)،التبيين لأسماء المدلسين، تحقيق: يحيى شفيق حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1406 هـ - 1986 م

17. ابن خزيمة،أبو بكر محمد بن إسحاق النيسابوري (المتوفى: 311هـ)،صحيح ابن خزيمة، تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت

18. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (المتوفى: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق:عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،1415 هـ - 1995 م

19. ابن مَنْدَه، محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى العبدي (المتوفى: 395هـ)،التوحيد ومعرفة أسماء الله عز وجل وصفاته، تحقيق: علي بن محمد ناصر الفقيهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، دار العلوم والحكم، سوريا، ط1، 1423 هـ - 2002 م

20. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري(المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1956م

21. الباجي، سليمان بن خلف بن سعد القرطبي الأندلسي (المتوفى: 474هـ)، التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح،تحقيق: د. أبو لبابة حسين، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، ط1406،1 هـ- 1986م

22. البخاري، محمد بن إسماعيل(المتوفى: 256هـ)،صحيح البخاري، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير ، اليمامة، ط3، بيروت 1407 هـ - 1987م

23. الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، سنن الترمذي، تحقيق أحمد محمد شاكر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، ط2، 1395 هـ - 1975 م

24. الجياني، أبو علي الحسين بن محمد الغساني (المتوفى: 498هـ)، تقييد المهمل وتمييز المشكل، تقييد المهمل وتمييز المشكل، تحقيق: محمد أبو الفضل، وزارة الأوقاف، المغرب، 1418هـ1997-م

25. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (المتوفى: 463هـ)، تاريخ بغداد تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1422هـ - 2002 م

26. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1413 هـ - 1993م

27. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان(المتوفى: 748هـ)،تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ- 1998م

28. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، 1405 هـ / 1985

29. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، الموقظة في علم مصطلح الحديث، عبد الفتاح أبو غُدّة، مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط2، 1412هـ

30. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (المتوفى: 748هـ)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1382 هـ - 1963 م

31. السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن (المتوفى: 902هـ)، فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي، تحقيق: علي حسين علي، مكتبة السنة، مصر، ط1، 1424هـ - 2003م

32. السعدي، حماد بن محمد الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 1418هـ)، التدليس والمدلسون، مجلة الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة

33. السيوطي،عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة

34. الطبراني، سليمان بن أحمد أبو القاسم (المتوفى: 360هـ)، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد و عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة

35. الطحان، د. محمود، تيسير مصطلح الحديث، مكتبة المعارف، الرياض، ط11، 1431هـ2010-م

36. العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين (المتوفى: 806هـ)، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح، تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، ط1، 1389هـ/1969م

37. العلائي، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي (المتوفى: 761هـ)، جامع التحصيل في أحكام المراسيل، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1407 - 1986

38. الفيروز آبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب(المتوفى: 817هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005 م

39. القاري، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي (المتوفى: 1014هـ)، شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، تحقيق: محمد نزار تميم وهيثم نزار تميم، دار الأرقم، بيروت

40. الكلاباذي، أحمد بن محمد أبو نصر البخاري (المتوفى: 398هـ)، رجال صحيح البخاري(الهداية والإرشاد في معرفة أهل الثقة والسداد)، تحقيق عبد الله الليثي، دار المعرفة، بيروت ط1، 1407

41. المزي،جمال الدين أبو الحجاج يوسف(المتوفى: 742هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1403هـ - 1983م

42. النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (المتوفى: 676هـ)، تهذيب الأسماء واللغات، دار الكتب العلمية، بيروت

43. النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري (ت261 هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الكتب العلمية، بيروت.

أثر الصلابة النفسية على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة (دراسة تطبيقية على مراجعي الحسابات في ديوان الرقابة المالية والإدارية بقطاع غزة)*

د. جهاد محمد محمد شرف**

*تاريخ التسليم: 2016/1/4م، تاريخ القبول: 2016/2/23م.
** أستاذ مساعد/ الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا/ فلسطين.

ملخص:

تهدف الدراسة إلى استعراض مفهوم وعوامل الصلابة النفسية التي تحددت في أربعة عوامل تتمثل في: الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود، إذ ينتج عن تلك العوامل كفاءة في الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. وتم استعراض وتوضيح الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، وأهم الجوانب ذات المخاطر المرتفعة، التي يكثر فيها التلاعب، وتحتاج إلى صلابة وقوة نفسية من المراجع؛ لاتخاذ الأحكام والقرارات المناسبة.

ولتحقيق اهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وإجراء دراسة تطبيقية على مراجعي الحسابات العاملين في ديوان الرقابة المالية والإدارية بقطاع غزة؛ حيث تم اعداد وتوزيع قائمة استقصاء على افراد عينة الدراسة البالغ عددهم (55) مراجعاً؛ لمعرفة أثر عوامل الصلابة النفسية المتمثلة في: عامل الالتزام المهني، وعامل التحكم، وعامل التحدي، وعامل التحمل والصمود، على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير معنوي إيجابي لعوامل الصلابة النفسية الأربع على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام مؤسسات المراجعة بتدعيم عوامل الصلابة النفسية للمراجعين؛ ضمن برامج تدريب المراجعين؛ للارتقاء بكفاءة أحكامهم وقراراتهم في مجالات المراجعة.

الكلمات المفتاحية: الاحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، الصلابة النفسية، الالتزام المهني، التحكم، التحدي، التحمل والصمود.

The effect psychological hardness on the judgments and decisions relating to the implementation of audit procedures: empirical study on auditors in the financial and administrative control bureau.

Abstract:

This research aims at presenting the concept and the factors of psychological hardness which include four factors» job commitment, dominance and control, challenge , endurance and stead fasting. The application of these factors lead to the competence in the executions of the auditing procurers. The researcher explained the judgments and decisions connected with the auditing and he also explained the most important fields in which fraud can happen and which need psychological hardness to enable the auditor to make the right judgments and decision.

To achieve the objectives of study and testing its hypotheses, it uses descriptive analytical approach and conducted empirical study on auditors of financial and Administrative control Bureau. A questionnaire was prepared and distributed on a sample of 55 auditors to explore

the effects of these factors on the judgments and decisions connected with the executions of the auditing procurers. The study found that there is a significant effect for these four factors on the executions of the auditing procurers. The study recommended the need to the attention of audit institutions to strengthen factors of psychological hardness; within training programmes for Auditors to improve the efficiency of judgements and decisions in all areas of auditing.The study recommended audit institutions to strengthen factors of psychological hardness for auditors through training programs to improve the efficiency of judgments and decisions in auditing

Key words: *The judgment and decisions connected with the executions of the auditing procurers, Psychological hardness, Job commitment, Challenge, control, Endurance and Stead fasting.*

1/ الاطار العام للدراسة:

1/1 المقدمة

تعد الحالة النفسية إحدى المؤثرات الهامة على أحكام المراجعين وممارستهم المهنية ومعالجتهم للمعلومات المتاحة (شرف 2015: ص72)، وقد اهتمت أبحاث علم النفس بدراسة التأثيرات المختلفة لآثار الحالة النفسية على معالجة المعلومات، حيث تؤثر الحالة النفسية والعاطفية بشكل واضح على طريقة التفكير، من خلال تأثيرها على كل من: المعالجة المعرفية، والقدرة على فهم وتقييم الأوضاع الاجتماعية، والإشارة أيضاً إلى تزايد الأدلة التي تشير إلى تأثير الحالة النفسية على زيادة أو ضعف الأداء(Bless, 2000:p205)، وهو ما أيدته دراسة (Chung et al., 2008:p4) التي أشارت إلى أن الحالة النفسية للمراجع تلعب دوراً هاماً في التأثير على أحكام وقرارات المراجعة، إذ إن العواطف الشخصية والعوامل المعرفية تؤثران على تقييم المراجعين وأحكامهم لمدى كفاية وصلاحية أدلة المراجعة، وقد اهتمت أيضاً دراسة(Cianci & Bierstaker, 2009:p456) بدراسة تأثير الحالة النفسية والعاطفية على أحكام وقرارات المراجعة، حيث أظهرت نتائجها أن أحكام وقرارات مراجعي الحسابات تتأثر بناءً على حالتهم النفسية، ويرى(النجار وطلاع، 2012:ص13) أن الصلابة النفسية تعد أحد العوامل النفسية التي تؤثر على قدرة الفرد على التوافق مع المواقف التي يتعرض لها.

1/ 2 مشكلة الدراسة

تلعب الأحكام والقرارات المهنية دوراً هاماً في تنفيذ إجراءات مراجعة فعالة، تتلاءم مع متطلبات المعايير المهنية، وقد أشارت الأبحاث الأكاديمية والمعايير المهنية إلى أهمية استخدام الأحكام والقرارات المهنية في كافة مجالات المراجعة، وبشكل خاص في أثناء تنفيذ إجراءات المراجعة التي تتمثل في: تقييم المبادئ

والسياسات المحاسبية، وتنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية والإجراءات الأخرى، وتقييمات الإدارة وتقديراتها، وتقييم كفاية وصلاحية أدلة المراجعة. وحول الكيفية التي قد تؤثر بها عوامل الصلابة النفسية على كفاءة الأداء المهني لمراجعي الحسابات، فقد حددت الابحاث الاكاديمية أربعة عوامل للصلابة النفسية، تتمثل في: عامل الالتزام المهني، وعامل التحكم، وعامل التحدي، وعامل الصمود والتحمل (نعمة، 2014: ص5)، حيث يمكن ان تؤثر تلك العوامل على كفاءة الاحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، وبالتالي فإن السؤال الأساسي الذي تثيره الدراسة الحالية، ويعبر عن مشكلة الدراسة يتمحور حول تأثير عوامل الصلابة النفسية لمراجعي الحسابات على الاحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.

3/1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. تسهم في توضيح مدى أهمية الصلابة النفسية في مجالات المراجعة.
2. تسهم الدراسة في الارتقاء بكفاءة الاداء المهني، وكفاءة أحكام وقرارات المراجعة.
3. إثراء البحث العلمي في مجال مراجعة الحسابات، حيث لم تحظ عوامل الصلابة النفسية وتأثيرها على الاداء المهني بالاهتمام المطلوب من الدراسات والأبحاث العلمية في مجالات المراجعة.

4/1 اهداف الدراسة:

تتمثل اهداف الدراسة في الاتي:

1. توضيح الإطار المفاهيمي للصلابة النفسية، والتعرف على مدى أهميتها وتأثيرها على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.
2. التعرف على تأثير عوامل الصلابة النفسية على كفاءة أحكام وقرارات مراجعي الحسابات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.

5/1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: يوجد تأثير معنوي إيجابي لعوامل الصلابة النفسية لمراجعي الحسابات، على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1. يوجد تأثير إيجابي لعامل الالتزام المهني على كفاءة الأحكام، والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.
2. يوجد تأثير إيجابي لعامل التحدي على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.
3. يوجد تأثير إيجابي لعامل التحكم على كفاءة الأحكام، والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.
4. يوجد تأثير إيجابي لعامل التحمل والصمود على كفاءة الأحكام، والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.

2/ الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وتم تقسيمها الى مجموعتين كما يلي:

اولاً: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالصلابة النفسية

تناولت دراسة (**دخان والحجار، 2006**) مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزه، وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم قياس متغيرات قائمة متغيرات الدراسة بواسطة قائمة استقصاء وزعت على أفراد العينة البالغة (541) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة عكسية بين مستوى الضغوط النفسية والصلابة النفسية، بالإضافة إلى وجود اختلاف في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما هدفت دراسة(ياغي، 2006) إلى التعرف على الضغوط النفسية لعمال محافظات قطاع غزة، وعلاقتها بالصلابة النفسية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة الدراسة في (683) عاملاً من العمال الذين يحملون تصاريح دخول للعمل إلى الأراضي الفلسطينية المحتلة عام (1948)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العمال في قطاع غزة يعانون من ضغوط نفسية كبيرة، ويتمتعون بدرجة صلابة نفسية عالية، أما دراسة (أبو ندى، 2007) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، والكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وضغوط الحياة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم قياس متغيرات الدراسة بواسطة قائمة استقصاء وزعت على عينة الدراسة المكونة من (549) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة.

وقد هدفت دراسة(**البيرقدار، 2011**) إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي ومصادره، وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل في العراق، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة(843) طالباً وطالبة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الضغط النفسي، وكذلك انخفاض مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

بينما اختبرت دراسة (**العطوي، 2014**) العلاقة بين الصلابة النفسية والتفاؤل، والأمل، والشكاوى البدنية لدى المعلمات في المجتمع السعودي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتم توزيع قائمة استقصاء على عينة الدراسة المتمثلة في (180) معلمة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين الصلابة النفسية والأمل، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الصلابة النفسية والشكاوى البدنية، اما دراسة (نعمة، 2014) فهدفت إلى معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى لاعبي خماسي كرة القدم في محافظة بغداد في العراق، وتحديد المشاكل النفسية التي يتعرض لها الرياضيون خلال التدريبات والمنافسات الرياضية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج

الوصفي وتوزيع قائمة الاستقصاء على أفراد العينة التي تكونت من(155) لاعباً، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في محاور الصلابة النفسية لدى هؤلاء اللاعبين.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة

تناولت دراسة (**Umar and Anandarajan, 2004**) فحص مدى تأثير الخصائص الديموغرافية المتمثلة في كل من: الجنس، والخبرة، والمؤهلات المهنية، ونوع الوظيفة (مراجع داخلي أو مراجع خارجي) على استقلال أحكام المراجعين، وتمثلت عينة الدراسة في (351) مراجع حسابات في ثلاثة ولايات أمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير لبعض الخصائص الديموغرافية على استقلالية أحكام المراجعين. كما اختبرت دراسة (**Sanusi and Iskandar, 2007**) أثر الجهد – كمتغير وسيط –على العلاقة بين الحوافز كمتغير مستقل، وأداء أحكام المراجعة كمتغير تابع، في ظل مستويات مختلفة من تعقيدات المهام، ولتحقيق ذلك تم إجراء الدراسة على ثلاثة مجموعات تضم (10) متدربين خضعوا للتدريب العملي لمدة فصل دراسي في منشآت مراجعة كبرى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير الجهد على العلاقة بين حوافز الأداء وأحكام المراجعة يحدث في المهام الأقل تعقيداً فقط، ولا يظهر في المهام الأكثر تعقيداً. اما دراسة (**عبد الفتاح، 2007**) فقد هدفت إلى ترشيد الأحكام المهنية لمراجع الحسابات لأغراض الحكم على مدى عدالة عرض القوائم المالية، واقتراح إطار عمل لترشيد الحكم المهني للمراجع عن الأحداث اللاحقة لتاريخ القوائم المالية، ولاختبار الاطار المقترح تم اعداد قائمة استقصاء وزعت على عينة الدراسة البالغة (70)مراجعاً من العاملين في شركات المراجعة الكبرى في جمهورية مصر العربية. وقد خلصت الدراسة إلى أن ترشيد الحكم المهني للمراجع عن الأحداث اللاحقة لتاريخ الميزانية في ضوء استمرارية المنشآة يحقق جودة عملية المراجعة. أما دراسة (**Chung, 2008**) فقد اختبرت تأثير الحالة النفسية لمراجع الحسابات على الأحكام والقرارات المتعلقة بتقييم المخزون السلعي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء التجربة في أستراليا على (102) مراجع حسابات أسترالي، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير معنوي للحالة النفسية للمراجع على أحكام وقرارات المراجعة المتعلقة بتقييم المخزون السلعي، كما تناولت دراسة (**Wedemeyer ,2010**) تحديد القضايا المؤثرة على أحكام وقرارات المراجع، وتم اجراء دراسة تحليلية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الأحكام الفردية لمراجعي الحسابات تتأثر بشكل ملحوظ بالعوامل الخارجية التي تتضمن نموذج الأعمال، والظروف الاقتصادية العامة، أما دراسة(**الدلاهمة، 2012**) فقد هدفت الى معرفة مستوى قدرة مراجعي الحسابات في المملكة العربية السعودية على اكتشاف مؤشرات الشك في استمرارية الشركات، وتم اعداد قائمة استقصاء وتوزيها على عينة الدراسة البالغة (115) مراجعاً. وقد خلصت الدراسة الى أن مراجعي الحسابات في المملكة العربية السعودية يتمتعون بقدرة كبيرة على اكتشاف مؤشرات الشك في استمرارية الشركات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة مراجعي الحسابات على اكتشاف مؤشرات الشك في استمرارية الشركات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة المهنية. بينما تناولت دراسة (**شرف، 2015**) تحديد أثر خصائص الشك المهني على أحكام وقرارات مراجعي الحسابات، حيث تم تحديد أهم مراحل عملية المراجعة التي تتطلب استخدام الأحكام والقرارات المهنية، والتي من بينها مرحلة تنفيذ إجراءات المراجع، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم قياس متغيرات الدراسة من خلال قائمة استقصاء وزعت على عدد(165) مراجعاً من المراجعين الأعضاء في جمعية المحاسبين والمراجعين المصرية، وخلصت نتائج الدراسة الى تأثير خصائص الشك المهني على كفاءة أحكام وقرارات مراجعي الحسابات.

التعليق على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة على توضيح مفهوم وأهمية وعوامل الصلابة النفسية، وتأثيرها على مواجهة الضغوط النفسية، و كشفت تلك الدراسات عن عوامل الصلابة النفسية التي تمثلت في: عامل الالتزام المهني، وعامل التحدي، وعامل التحكم، وعامل الصمود والتحمل، وطورت مقاييس لقياس مدى توافر تلك العوامل لدى الفئات المستهدفة. كما قامت الدراسات السابقة بتوضيح الإطار المفاهيمي لأحكام وقرارات مراجعي الحسابات، وتحديد أهم العوامل المؤثرة على كفاءة تلك الأحكام والقرارات، وكيفية ترشيدها بما يمكن من زيادة كفاءة الأداء المهني لمراجعي الحسابات، كما أشارت الدراسات السابقة إلى تأثير العديد من الحالات النفسية على كفاءة احكام وقرارات مراجعي الحسابات.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يلي:

1. قامت الدراسة الحالية بقياس ومعرفة تأثير عوامل الصلابة النفسية على كفاءة أحكام وقرارات مراجعي الحسابات في مرحلة تنفيذ إجراءات المراجعة، وهو ما يعد إضافة علمية جديدة.
2. قامت الدراسة الحالية بتطوير مقاييس لقياس عوامل الصلابة النفسية لمراجعي الحسابات.

3/ مفهوم الصلابة النفسية وعواملها

تعد الصلابة النفسية مصدرا من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية(حمادة وعبد اللطيف، 2002:ص233)، ويرى (محمد 2002:ص35) أن الخصال الشخصية التي تكون الصلابة النفسية ذات أهمية كبيرة في التصدي للمواقف الصعبة والضاغطة والتعامل معها بنجاح، ويرى(نعمة، 2014: ص1) أن الصلابة النفسية تعد من أهم العوامل والسمات الشخصية الإيجابية المؤثرة في الارتقاء بمستوى الأداء وتحقيق الأهداف، نظرا لكونها تعمل على مقاومة الضغوط والمصاعب، وتجعل صاحبها قادراً على تفادي آثارها السلبية، وتحويلها إلى خبرات مفيدة في مواجه الحلات المشابهة، وقد حددت الدراسة أربعة عوامل للصلابة المهنية تتمثل في: الالتزام، والسيطرة، والتحدي، والتحمل والصمود، ويمكن توضيح تلك العوامل كما يلي:

عامل الالتزام المهني

يعد الالتزام أحد عوامل الصلابة النفسية، وقد عرفه(عثمان 2001: ص210) بأنه اعتقاد الفرد في حقيقة ذاته، وأهميتها وقيمتها، واعتقاده بوجود هدف ومعنى لحياته، ويعد الالتزام من

أكثر مكونات الصلابة النفسية ارتباطاً بالجانب الوقائي، بوصفه مصدراً لمقاومة مثيرات المشقة (راضي،2008: ص24)، بينما أشارت دراسة (أبو ندى،2007: ص21) لعدة أنواع من الالتزام تتمثل في: الالتزام الديني، والالتزام الأخلاقي، والالتزام القانوني.

ويرى الباحث ان الالتزام المهني في مجال مراجعة الحسابات قد يكون شاملا لكافة أنواع الالتزام المتمثلة في الالتزام الاخلاقي، والديني، والقانوني، وذلك لكون مخرجات عملية المراجعة تخدم أطراف المجتمع المالي كافة، كما تخدم المراجعين أنفسهم، وترتبط ارتباطاً وثيقا بالجوانب الدينية والأخلاقية والقانونية، وقد أشارت وأكدت معايير المراجعة على أهمية الالتزام المهني، فعلى سبيل المثال وضح معيار المراجعة الدولي رقم (200) في الفقرة 15 أ، أهمية الالتزام المهني من قبل مراجع الحسابات بمتطلبات السلوك الأخلاقي في أثناء تنفيذ إجراءات المراجعة، والتي تتمثل في: الالتزام بالنزاهة والموضوعية، والالتزام ببذل العناية المهنية الواجبة، والالتزام بقواعد السلوك المهني(IFAC, 2010:p84).

عامل التحكم:

يعد عامل السيطرة والتحكم أحد عوامل الصلابة النفسية، وقد عرفه (مخيمر،1996: ص15) بأنه اعتقاد الفرد بالتحكم فيما يلقاه من أحداث، وأنه يتحمل المسؤولية الشخصية عن حوادث حياته، وأنه يتضمن القدرة على اتخاذ القرارات، والاختيار بين البدائل، وتفسير وتقدير الأحداث، والمواجهة الفعالة.

ويرى(الرفاعي، 2003: ص31) أن عامل التحكم يتضمن أربع صور رئيسة تتمثل في:

1. القدرة على اتخاذ القرارات، والاختيار بين البدائل المتعددة.
2. التحكم المعرفي (المعلوماتي)، وهو استخدام العمليات الفكرية للتحكم في الأحداث الضاغطة.
3. التحكم السلوكي المتمثل في القدرة على المواجهة الفعالة، وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.
4. التحكم الاسترجاعي، والذي يرتبط بمعتقدات الفرد واتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته.

ويرى الباحث ضرورة توافر هذا العامل لدى مراجع الحسابات، فيجب أن يكون لدى مراجع الحسابات القدرة على التحكم المعرفي والتحكم السلوكي، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة خلال تنفيذ مهام المراجعة بالصورة المطلوبة.

عامل التحدي:

يعد عامل التحدي أحد عوامل الصلابة النفسية، ويعرف (محمد،2000: ص41) التحدي بأنه تلك الاستجابات المنظمة التي تنشأ رداً على المتطلبات البيئية، وهذه الاستجابات تكون ذات طبيعة معرفية أو فسيولوجية أو سلوكية، وقد تجتمع معا وتوصف بأنها استجابات فعالة. ويرى (راضي،2008: ص30) أن التحدي يتمثل في قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أموراً طبيعية لا بد منها.

ومما سبق يمكن القول إن عامل التحدي (أحد عوامل الصلابة النفسية) يعد من العوامل الهامة لمراجع الحسابات، ليتمكن من أداء واجبه المهني حسب المتطلبات المهنية، فقد أشارت دراسة (p 154:Hurtt,2010) بأنه ينبغي على مراجع الحسابات أن يتحدى إدارة المنشأة، ويرفض السياسات المتبعة في إعداد القوائم المالية؛ إذا شعر أن تلك السياسات تؤدي الى تضليل في القوائم المالية. وقد أشارت نتائج دراسة (Nolder, 2012:p11) إلى تأثير المواقف العاطفية على الأحكام والقرارات، فالخوف والغضب يجعلان المراجع أكثر حذراً اثناء العمل، وأكثر عرضة لتحدي تقييمات العميل.

عامل التحمل والصمود:

يعد عامل التحمل والصمود من عوامل الصلابة المهنية، ويرى (راضي،2008: ص31) أن هذا العامل لا يقل أهمية عن العوامل السابقة، نظراً لأن التحمل والصمود يمد الانسان بطاقة تعينه على تحمل الأحداث المؤلمة، ويرى الباحث ضرورة توافر عامل التحمل والصمود لدى مراجع الحسابات، إذ إن المراجع يتعرض للعديد من المواقف الضاغطة والمؤثرة في أثناء القيام بواجبه المهني، مما يستلزم أن يتمتع بهذا العامل، ليتمكن من تحمل ممقاومة تلك الضغوط، حيث أظهرت نتائج دراسة (Cianci & Bier-staker, 2009: p456) أن أحكام وقرارات مراجعي الحسابات تتأثر بناءً على حالتهم النفسية، والتي تتأثر بشكل كبير بكل من أعباء العمل، وضغط الوقت، ومشاكل العملاء.

4/ الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، وعلاقتها بالصلابة النفسية

تلعب الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة دوراً هاماً ومؤثراً على كفاءة الأداء المهني لمراجعي الحسابات كما يلي:

4 /1 أهمية الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، وعلاقتها بالصلابة النفسية.

تلعب الأحكام والقرارات المهنية دوراً هاماً في تنفيذ إجراءات مراجعة فعّالة تتلاءم مع متطلبات المعايير المهنية، فقد تعرضت المعايير المهنية إلى أهمية الأحكام المهنية في تنفيذ عمليات مراجعة فعّالة، فعلى سبيل المثال: نجد المعيار الأمريكي SAS.99 يتناول أهميّة الأحكام والقرارات المهنية باعتبارها ضرورة في تقليص مخاطر المراجعة، والارتقاء بكفاءة الأداء المهني(AICPA,2002: p167-180)، ويرى (الصبّاغ، 2004: ص42) أنّ المعايير المهنية تركت مجالاً واسعاً للمراجع في ممارسة أحكامه المهنية في كافة مراحل المراجعة، حيث إن المعايير تتصف بالشمول والعمومية، وتترك قدراً من المرونة للمراجع ليفسّرها وفقاً لأحكامه وتقديراته. وقد طالبت المعايير بضرورة سعي المراجع للحصول على أدلة الإثبات الكافية والصالحة، إلا أنّها تركت تحديد كفاية وصلاحية تلك الأدلة لأحكام وتقديرات المراجع(مجاهد، 2002: ص226).

4 /2 العوامل المرتبطة بكفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة

إن الهدف من عملية المراجعة يتمثل في تعزيز درجة ثقة

المستخدمين للقوائم المالية، وقد تضمنت المعايير المهنية العديد من العوامل المرتبطة بفعالية تنفيذ إجراءات المراجعة، التي ينبغي على المراجع أخذها بالاعتبار، والتي تتمثل في الآتي(ميالة، 2010: ص128):

1. مراعاة معايير العمل الميداني والتي تشمل كلاً من: تخطيط مهمة المراجعة، ودراسة وتقييم نظام الرقابة الداخلية، والحصول على قدر كاف من أدلة المراجعة.

2. تطبيق مفهوم الأهميّة النسبيّة في كل من تخطيط وتنفيذ أعمال المراجعة والتقرير عنها.

3. مراعاة حصول المراجع على تأكيد معقول، حول ما إذا كانت المعلومات المالية خالية من الأخطاء الجوهرية، سواء كانت ناجمة عن الاحتيال أو الخطأ.

3/4 مجالات استخدام الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، وعلاقتها بالصلابة النفسية

على الرغم من أن الأحكام والقرارات المهنية تستخدم في مجالات المراجعة كافة، إلا أن الدراسات المحاسبية ركّزت على أهم تلك المجالات، ذات التأثير الكبير على الأداء المهني للمراجع، والتي تتمثل في: مجال تقييم المبادئ والسياسات المحاسبية، ومجال تنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية والإجراءات الأخرى، ومجال تقييم تقديرات الإدارة (الصباغ وشرف، 2014: ص252):

ويمكن توضيح أهمية استخدام الأحكام والقرارات المهنية في تلك المجالات على النحو التالي:

1/3/4 أهمية استخدام الأحكام والقرارات المهنية في مجال تقييم المبادئ والسياسات المحاسبية:

تعد الأحكام والقرارات المهنية المتعلقة بمجال تقييم المبادئ والسياسات المحاسبية؛ التي أقرّتها إدارة المنشأة في إعداد تقاريرها المالية غايةً في الأهميّة، حيث يمكن للإدارة التلاعب في هذا المجال، وممارسة عمليات التضليل والخداع (Hamdan 2010: p228). وقد أشار المعيار الأمريكي SAS.99 إلى أنّه يجب على المراجع تقييم اختيار الإدارة وتطبيقاتها للمبادئ والسياسات المحاسبية الهامّة، وخاصةً تلك المتعلقة بالقياسات غير الموضوعية، والمعاملات المعقّدة، والتقييمات الشخصية، وعلى المراجع معرفة إذا كان اختيار الإدارة وتطبيق السياسات والمبادئ المحاسبية؛ قد يدل على تقارير مالية احتيالية ناجمة عن جهد الإدارة لإدارة الأرباح(AICPA,2002, p167-180)، وقد توصّلت دراسة (المومني وشويات، 2008: ص29) إلى أن أغلبية الشركات العامة المدرجة في بورصة عمّان تمارس إدارة الأرباح من خلال استغلال المرونة المتاحة في المعايير المحاسبية، وأنّ بعض الشركات قد تمكنت من زيادة هامش الربح والعائد على الأصول، وذلك باستخدام بعض أساليب المحاسبة الابتداعية.

2/3/4 أحكام وقرارات تقييم المبادئ والسياسات المحاسبية وعلاقتها بعوامل الصلابة النفسية:

يرى الباحث ضرورة توافر عوامل الصلابة النفسية لدى مراجع الحسابات عند تقييمه للمبادئ والسياسات المحاسبية، فأظهرت دراسة (Hamdan 2010:p 225) أن التلاعب بالمبادئ والسياسات المحاسبية يعد من أكثر المجالات التي تستخدمها إدارة المنشآت للتلاعب في نتائج القوائم المالية. وتظهر أهمية الصلابة النفسية على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتقييم المبادئ والسياسات المحاسبية من خلال الإرشادات المهنية التي طالبت المراجعين بضرورة الالتزام المهني، والحزم والحذر، والتشكك المهني تجاه المبادئ والسياسات المحاسبية لمنشأة العميل.

3/3/4 أهمية استخدام الأحكام والقرارات في مجال تنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية:

تعد إجراءات المراجعة التحليلية أحد الجوانب الهامة التي تتطّلب استخدام الأحكام والقرارات المهنية من قبل مراجعي الحسابات؛ وذلك من أجل تحقيق مراجعة فعّالة، حيث أشارت دراسة (الصباغ، 2004: ص117) الى مساهمة الأحكام والقرارات المهنية في تحقيق كفاءة المراجعة التحليلية فيما يتعلق بتقييم مدى معقولية أرصدة القوائم المالية، وبيان مدى المخاطر التي تتعرض لها المنشأة في المستقبل. كما أكّد المعيار الدولي للأهمية النسبية ISA 320. أن على المراجع استخدام أحكامه المهنية في تحديد الأهمية النسبية لأرصدة حسابات محددة؛ تساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بالبنود التي سيقوم بفحصها، والعينات التي سيختارها، والإجراءات التحليلية وإجراءات المراجعة الأخرى والتي يمكن أن تؤدي لتخفيض مخاطر المراجعة إلى مستوى منخفض مقبول (IFAC, 2010: p320)، كما تضمن معيار المراجعة المصري رقم (520) تحديد طبيعة وغرض الإجراءات التحليلية، حيث تتضمن إجراء مقارنات بين القوائم المالية للسنة الحالية للمنشأة مع القوائم المالية للسنوات الماضية، وكذلك اجراء مقارنات مع قوائم مالية لمنشآت تعمل في نفس النشاط (الهيئة العامة للرقابة المالية، 2008). وقد أشارت دراسة(حلس، 2002: ص215) إلى أن الإجراءات التحليلية تهدف إلى التحقق من مدى معقولية القيم الدفترية لبنود القوائم المالية؛ في ضوء القيم التي يقدّرها المراجع.

4/3/4 أحكام وقرارات تنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية، وعلاقتها بالصلابة النفسية.

إن توافر عوامل الصلابة النفسية من شأنها أن تزيد من كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بالمراجعة التحليلية، وعلى الرغم من عدم تعرض الأبحاث المحاسبية للعلاقة بين عوامل الصلابة النفسية وكفاءة أحكام وقرارات تنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية، إلا أنه يمكن استنتاج تلك العلاقة من واقع أبحاث علم النفس والتربية، فقد أشارت دراسة (عبد اللطيف وحمادة، 2002: ص233) إلى أن عوامل الصلابة النفسية تؤدي لزيادة الكفاءة الذاتية للفرد، والتي بدورها تقود إلى ممارسات مهنية متميزة، وهو ما يتفق مع دراسة (Kobaza 1983: p525) التي أشارت إلى أن الالتزام المهني يزيد من درجة ارتباط الفرد بالعمل، والاعتقاد بضرورة تحمل مسئوليات العمل، والالتزام بنظمه وإنجازه بكفاءة تتلاءم مع المعايير المهنية، كما تظهر– أيضاً أهمية الصلابة النفسية من واقع ما أشارت إليه دراسة (الرفاعي،2003: ص32) التي خلصت إلى أن عامل التحكم يزيد من القدرة على اتخاذ القرارات، والاختيار بين البدائل المتعددة، ويزيد من التحكم المعرفي عند اتخاذ الأحكام والقرارات المهنية.

4/3/5 أهمية استخدام الأحكام والقرارات المهنية في مجال تقييم تقديرات الإدارة.

تعد التقديرات التي تقوم بها إدارة المنشأة إحدى الجوانب المؤثرة على مصداقية وعدالة المعلومات المالية؛ مما يوجب على المراجع بذل العناية المهنية الواجبة للتأكّد من صحة تلك التقديرات، وقد أشار معيار المراجعة المصري (540) إلى أن الإدارة مسئولة عن وضع التقديرات المحاسبية التي تشتمل عليها القوائم المالية، حيث تتم هذه التقديرات عادة في ظل ظروف من عدم التأكد، وتحتاج إلى استخدام الأحكام المهنية (الهيئة العامة للرقابة المالية، 2008: ص4). وقد وضح تقرير (PCAOB، 2008) أن الهدف من تقييم المراجع لمدى معقولية التقديرات المحاسبية هو الحصول على تأكيد معقول بأنّ التقديرات المحاسبيّة تمّ إدراجها ضمن بنود القوائم المالية؛ بما يتفق مع المبادئ المحاسبية المقبولة، ويعد المراجع مسؤولاً عن تقييم مدى معقولية تقييم الإدارة لفرض استمرارية المشروع.(Hamilton et al,2002:p 6).

6/3/4 أحكام وقرارات تقييم تقديرات الإدارة، وعلاقتها بالصلابة النفسية:

يمكن القول إن عوامل الصلابة النفسية ذات تأثير على الأحكام والقرارات المتعلقة بتقييم تقديرات الإدارة، فقد أشارت دراسة (ميالـه 2010: ص137) إلى أن مراجعي الحسابات مطالبين بالالتزام بمعايير العمل الميداني، كما أشارت دراسة (Guiral and Esteo, 2006:p602) إلى ما يعانيه مراجعي الحسابات من خوف وقلق وتردد عند اتخاذ الأحكام والقرارات المتعلقة بالتقديرات المحاسبية، وخاصة فيما يتعلق بتقييم قدرة المنشأة على الاستمرارية، ويرى الباحث أن توافر عوامل الصلابة النفسية المتمثلة في الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود، تعد ضرورية لتمكين المراجعين من الالتزام بمتطلبات المعايير المهنية، والتغلب على العوامل النفسية المتمثلة في الخوف والقلق والتردد.

5/ منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، للوصول الى المعرفة الدقيقة والتفصيلية حول مشكلة الدراسة، وتم جمع المعلومات من خلال المصادر الثانوية المتمثلة في الابحاث والرسائل العلمية والاصدارات المهنية لتوضيح الاطار النظري للدراسة، بالإضافة إلى المصادر الأولية المتمثلة في قائمة الاستقصاء لقياس متغيرات الدراسة واختبار فرضياتها.

6/ الدراسة التطبيقية

تم إجراء الدراسة التطبيقية لاختبار الفرضيات وتحقيق أهداف الدراسة، وفق الآتي:

1/6 مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في المراجعين العاملين جميعا في ديوان الرقابة المالية والإدارية في قطاع غزة في فلسطين، وذلك اعتقاداً من الباحث أن هؤلاء المراجعين تتوافر لديهم عوامل الصلابة النفسية، إضافة إلى قدرتهم على اتخاذ أحكام وقرارات المراجعة المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة البالغ (60) عضواً، فقد تم استخدام المسح الشامل لمجتمع الدراسة؛ حيث تم توزيع قائمة الاستقصاء الخاصة بالدراسة على الاعضاء بواقع قائمة استقصاء لكل عضو، وبلغ عدد القوائم المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي(55) قائمة استقصاء، حيث بلغت نسبة الاسترداد (91.5 %).

والجدول التالي رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب كل من:

جدول رقم (1)

المسمى المهني، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

	المسمى المهني				سنوات الخبرة			المؤهل العلمي		
	مدير مراجعة	مراجع	المجموع	1-5	5-10	10-15	المجموع	بكالوريوس	ماجستير	المجموع
التكرار	16	39	55	23	25	7	55	40	15	55
النسبة	29	71	100	42	45	13	100	73	27	100

وتعليقاً على الجدول السابق رقم (1) يلاحظ توافر الخبرة المهنية لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى توافر مؤهلات علمية، وتنوع المسميات الوظيفية؛ مما يجعل العينة صالحة لأغراض الدراسة.

2/6 أداة الدراسة

تم تطوير قائمة استقصاء لقياس متغيرات الدراسة، وقد اشتملت قائمة الاستقصاء على (3) مجالات رئيسة: يتمثل المجال الأول في (3) فقرات خاصة بالبيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، بينما يتمثل المجال الثاني بمقاييس خاصة بمتغيرات عوامل الصلابة النفسية، ويتكون هذا المجال من (4) محاور تتضمن (33) فقرة لقياس عوامل الصلابة النفسية الأربع المتمثلة في: الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود. بينما يتضمن المجال الثالث (7) فقرات لقياس الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. وبذلك يصبح العدد الكلي لفقرات قائمة الاستقصاء (43) فقرة، وقد تم إعداد قائمة الاستقصاء وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضح في جدول رقم (2) التالي:

جدول رقم (2)

درجات مقياس ليكرت الخماسي لقائمة الاستقصاء

التصنيف	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسط	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
درجة التصنيف	5	4	3	2	1
درجة الموافقة	5 - 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 - 1
درجة الاهمية	عالي جداً	عالي	متوسط	مقبول	ضعيف

وتم اختبار صدق وثبات قائمة الاستقصاء كما يلي:

1/2/6 صدق الاتساق الداخلي لقائمة الاستقصاء

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمجالات قائمة الاستقصاء، كما هو موضح بالجدول رقم(3) التالي:

جدول رقم (3)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لقائمة الاستقصاء

م	البعد	معامل ارتباط بيرسون
.1	عامل الالتزام المهني	0.858××
.2	عامل التحكم	0.786××
.3	عامل التحدي	0.893××
.4	عامل التحمل والصمود	0.688××
.5	أحكام وقرارات تنفيذ إجراءات المراجعة	0.739××

** تشير إلى معنوية معامل الارتباط لبيرسون عند مستوى (0.01)

تشير نتائج معاملات ارتباط بيرسون الواردة في الجدول السابق رقم (3) إلى توافر صدق الاتساق الداخلي في مجالات قائمة الاستقصاء، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (0.893) للمجال المتعلق بعامل التحدي، بينما بلغ أقل معامل ارتباط (0.688) للمجال المتعلق بعامل التحمل والصمود.

2/2/6 ثبات قائمة الاستقصاء:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات قائمة الاستقصاء، حيث يوضح الجدول رقم (4) معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات قائمة الاستقصاء.

جدول رقم (4)

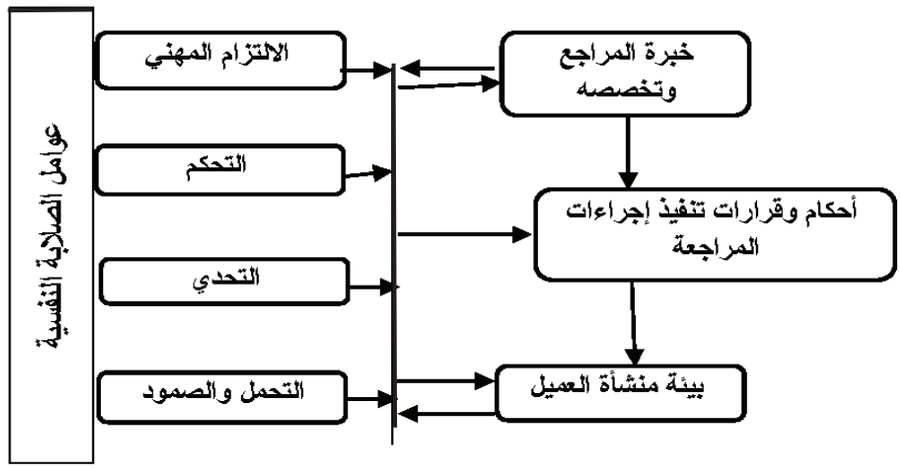
معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
.1	عامل الالتزام المهني	9	0.789
.2	عامل التحكم	9	0.622
.3	عامل التحدي	8	0.605
.4	عامل التحمل والصمود	7	0.888
.5	أحكام وقرارات تنفيذ إجراءات المراجعة	7	0.832

يتضح من الجدول السابق رقم(4) أن معاملات ألفا كرونباخ تتروح ما بين (0.605) – (0.888)، وهذا يدل على أن قائمة الاستقصاء تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

3/6 نموذج متغيرات الدراسة:

اعتماداً على الدراسات الأكاديمية السابقة؛ تم تحديد نموذج متغيرات الدراسة، ويتكون النموذج من أربعة عوامل للصلابة النفسية تتمثل في: الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود، حيث تمثل تلك العوامل المتغيرات المستقلة التي تؤثر على المتغير التابع المتمثل في الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. والشكل التالي يوضح متغيرات الدراسة وطبيعة العلاقة بينها:



المصدر: الباحث

وبعد استعراض متغيرات عوامل الصلابة النفسية؛ فإنه يمكن اقتراح النموذج الإحصائي المتمثل في معادلة الانحدار المتعدد لقياس أثر عوامل الصلابة النفسية على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة كما يلي:

$$Y = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + B_4X_4 + \varepsilon$$

(Y) تعبر عن قيمة المتغير التابع (أحكام وقرارات المراجعة تنفيذ إجراءات المراجعة)

(B0) الجزء الثابت غير المرتبط بعوامل الصلابة النفسية.

(B4.... B1) تعبر عن معاملات المتغيرات المستقلة (الصلابة النفسية).

(X_1) عامل الالتزام المهني.(X_2) عامل التحكم. (X_3) عامل التحدي. (X_4) عامل التحمل والصمود.

ε الخطأ العشوائي.

4/6 نتائج الدراسة الميدانية

1/4/6 الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة والفقرات التابعة لها:

أ/ التحليل الوصفي للمتغيرات المستقلة المتمثلة في عوامل الصلابة النفسية

الجدول رقم (5)

مدى توافر عوامل الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة

اسم المتغير	رمز المتغير	المتوسط	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	الترتيب
عامل الالتزام المهني	X_1	4.032	عالية	0.471	3
عامل التحكم	X_2	4.111	عالية	0.330	2
عامل التحدي	X_3	4.186	عالية	0.392	1
عامل التحمل والصمود	X_4	3.928	عالية	0.389	5
عوامل الصلابة النفسية	X	4.010	عالية	0.379	4

وتعليقاً على أهم النتائج المستخلصة من الجدول رقم (5) السابق يلاحظ توافر الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.010)، كما يلاحظ ايضاً توافر عوامل الصلابة النفسية الأربع لدي أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث يظهر عامل التحدي متوافراً بدرجة أكبر من باقي العوامل الأخرى بمتوسط حسابي (4.186)، بينما يظهر عامل التحمل والصمود أقل عامل متوافر لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.928).

ب/ التحليل الوصفي لعامل الالتزام المهني

جدول رقم (6)

مدى توافر فقرات العامل الاول المتمثلة في الالتزام المهني لدى أفراد عينة الدراسة

م	عامل الالتزام المهني (X_1)	الإحصاء الوصفي للبيانات				
		المتوسط الحسابي	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	الترتيب
1	أشعر بالمسئولية الأخلاقية تجاه مستخدمي التقارير المالية	3.909	عالية	0.948	24.25	6
2	ألتزم بالقيام بواجبي المهني مهما كانت العقبات	4.145	عالية	0.970	23.40	4
3	أحرص على استشارة أعضاء فريق المراجعة وخبراء مهنيين قبل اتخاذ الأحكام والقرارات.	3.854	عالية	0.590	15.30	7
4	أعمل جاهدا على التحقق من صحة المعلومات التي أحصل عليها.	4.490	عالية جداً	0.663	14.76	1
5	لدي الاستعداد لتغيير خطط العمل وتجاوز موازنة الوقت والتكاليف حتي إذا كان هناك غموض وعدم تأكيد للمعلومات المتاحة	3.254	متوسطة	0.644	19.79	9
6	أرفض القوائم المالية إذا لم يكن لدى أدلة كافية وصالحة على أنها صحيحة	3.763	عالية	0.881	23.41	8
7	ألتزم بتنفيذ الإرشادات المهنية التي نصت عليها معايير المراجعة.	3.981	عالية	0.560	14.06	5
8	أعمل جاهدا على تنمية مهاراتي العملية؛ لأتمكن من القيام بواجبي المهني.	4.454	عالية جداً	0.661	14.84	2
9	أرفض أي تعاقدات مع العملاء من شأنها أن تؤثر على استقلالي المهني.	4.436	عالية جداً	0.897	20.22	3
	الإجمالي	4.032	عالية	0.471		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (6) توافر فقرات العامل الأول المتمثلة في الالتزام المهني لدى أفراد العينة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الاجمالي (4.032)، كما يتضح من الجدول أن فقرات هذا العامل تتوافر بدرجات متفاوتة، فالفقرة رقم (4) تمثل أكبر فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي (4.490)، بينما تتوافر الفقرة رقم(9) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.254).

ج / التحليل الوصفي لعامل التحدي:

جدول رقم (7)

مدى توافر فقرات عامل التحدي لدى أفراد عينة الدراسة

م	عامل التحدي (X_2)	الإحصاء الوصفي للبيانات				
		المتوسط الحسابي	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	الترتيب
1	أعتقد أن متعة الحياة تكمن في المواجهة والتحدي.	4.254	عالية جداً	0.644	15.13	5
2	أبادر لمواجهة المشكلات لأنني أثق في قدراتي.	4.363	عالية جداً	0.648	14.85	4
3	أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقا حتي في حال توفر مؤشرات بوجود مخاطر حالية أو مستقبلية لمنشاة العميل	3.490	عالية	0.504	14.44	9
4	أصر على تأجيل الأحكام والقرارات لحين معرفة ودراسة مؤشرات الأحداث اللاحقة لتاريخ المركز المالي لمنشأة العميل.	3.854	عالية	0.404	10.48	7
5	أكره الإجابات والاستفسارات التي تحمل أكثر من معنى، وأعمل على الحصول على إجابه قاطعة لا تحمل سوى معنى واحد فقط	4.381	عالية جداً	0.804	18.35	3
6	أهتم بمعرفة مدى وجود أهداف خاصة لإدارة العميل وراء تفضيل بعض المعالجات المحاسبية.	3.781	عالية	0.567	14.99	8
7	ارفض قبول السياسات المفضلة للعميل إذا كانت لا تتفق مع وجهه نظري؛ حتى لو كانت تلك السياسات تم قبولها العام الماضي من قبل زملائي في مكتب المراجعة.	3.963	عالية	0.838	21.14	6
8	لا أقبل تفسيرات إدارة العميل إذا كانت تلك التفسيرات تتناقض مع بعضها أو تتناقض مع أدلة مراجعة أخرى.	4.436	عالية جداً	0.739	16.65	2
9	لا أتردد في إبداء رأي مهني مخالف لآراء أفراد ورئيس فريق المراجعة	4.472	عالية جداً	0.503	11.24	1
	الإجمالي	4.186	عالية	0.392		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (7) توافر فقرات العامل الثاني المتمثل في عامل التحدي لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عامل التحدي(4.186) كما يتضح من الجدول أن فقرات هذا العامل تتوافر بين عالية وعالية جداً، فالفقرة رقم (9) تمثل أعلى فقرة متوافرة وبدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي(4.472)، بينما تمثل الفقرة رقم (3) أقل فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.490). ويرى الباحث أن سبب توافر هذا العامل لدى أفراد عينة الدراسة قد يرجع إلى التأهيل العلمي والخبرة المتنوعة؛ التي يتمتع بها أفراد العينة.

د: التحليل الوصفي لعامل التحكم:

جدول رقم (8)

مدى توافر فقرات عامل التحكم لدى أفراد عينة الدراسة

م	عامل التحكم (X_3)	الإحصاء الوصفي				
		المتوسط الحسابي	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف%	الترتيب
1	أتخذ قراراتي بنفسي دون إملاء خارجي	4.309	عالية جداً	1.152	26.73	3
2	أعتقد ان لدي القدرة على تنفيذ خططي المستقبلية.	4.054	عالية	558.	13.76	7
3	يعتمد نجاح أعمالي على مجهودي الذاتي.	4.072	عالية	766.	18.81	6
4	أحرص على استشارة الخبراء، واترك لنفسي حرية اتخاذ القرارات المناسبة.	4.363	عالية جداً	485.	11.11	2
5	أرفض التحيز لرأي مهني محدد، وأقبل التفكير في الآراء الأخرى.	4.109	عالية	628.	15.28	5
6	أحرص على دراسة وتقييم الآراء المهنية والافتراضات المختلفة.	4.163	عالية	739.	17.75	4
7	أرفض أي املاءات او تدخلات تؤثر سلبا على أدائي المهني.	4.381	عالية جداً	732.	16.70	1
8	أرفض السياسات المفضلة للعميل، حتى وان كان العميل يوفر لي مزايا أو فرص استثمارية ذات منافع حالية أو مستقبلية؛ إذا كانت تخالف المعايير المهنية.	4.036	عالية	1.017	25.19	8
	الإجمالي	4.111	عالية	0.330		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (8) توافر فقرات العامل الثالث المتمثل في عامل التحكم لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي هذا العامل (4.111)، كما يتضح من الجدول أن فقرات هذا العامل تتوافر بدرجات عالية وعالية جداً، فالفقرة رقم (7) تمثل أعلى فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي (4.381)، بينما تمثل الفقرة رقم (8) أقل فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (4.036). ويرى الباحث ان سبب توافر هذا العامل لدى أفراد عينة الدراسة قد يرجع إلى التأهيل العلمي، والخبرة المتنوعة؛ التي يتمتع بها أفراد العينة.

ه / التحليل الوصفي لعامل التحمل والصمود:

جدول رقم (9)

مدى توافر فقرات عامل التحمل والصمود لدى أفراد عينة الدراسة

	عامل التحمل والصمود (X_4)	الإحصاء الوصفي				الترتيب
		المتوسط الحسابي	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	
1	لدي الاستعداد النفسي للعمل وتحمل المخاطر.	4.200	عالية	0.847	20.16	1
2	لدي القدرة على العمل تحت الضغط وفي الظروف الصعبة.	3.690	عالية	0.790	21.40	3
3	لا أشعر باليأس أو الإحباط عند مواجهه الصعوبات والمخاطر	3.472	عالية	0.899	25.89	6
4	لا أتردد في قبول مهام مراجعة شديدة التعقيد والمخاطر	3.672	عالية	0.943	25.68	4
5	لا أشعر بالقلق والندم على قبول مهام عمل صعبة ومعقدة	3.418	عالية	1.181	34.55	7
6	لدى الشعور بالقدرة على تحقيق النجاح مهما كانت صعوبة المهمة	4.036	عالية	1.246	30.87	2
7	ليس لدي الاستعداد للانسحاب من مهمة عمل في حال مواجهه مشاكل معقدة.	3.490	عالية	0.790	22.63	5
	الإجمالي (عامل التحمل والصمود)	4.010	عالية	0.379		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (9) توافر فقرات العامل الرابع المتمثل في عامل التحمل والصمود لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي العامل (4.010). كما يتضح من الجدول أن فقرات هذا العامل تتوافر جميعها بدرجة عالية، وقد مثلت الفقرة رقم (1) أعلى فقرة متوافرة بمتوسط حسابي (4.20)، بينما مثلت الفقرة رقم (5) أقل فقرة متوافرة بمتوسط حسابي (3.418). ويرى الباحث أن سبب توافر هذا العامل لدى أفراد عينة الدراسة قد يرجع إلى التأهيل العلمي، والخبرة المتنوعة؛ التي يتمتع بها أفراد العينة.

و / التحليل الوصفي لمدى كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة

جدول رقم (10)

مدى كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة لأفراد عينة الدراسة

م	الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة (Y)	الاحصاء الوصفي للبيانات				الترتيب
		المتوسط الحسابي	متوافر بدرجة	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	
1	لا أجد صعوبة في تقييم مدى كفاية وصلاحية أدلة المراجعة لاتخاذ الرأي المهني.	3.812	عالية	0.389	10.20	5
2	لا أجد صعوبة في استخلاص الاستنتاجات الخاصة بتقييم مدى معقولية التقديرات والتقييمات المحاسبية لبنود القوائم المالية.	4.000	عالية	0.666	16.65	2
3	لا أجد صعوبة في استخلاص الاستنتاجات الخاصة بتقييم الإدارة لفرض استمرارية المنشأه.	3.854	عالية	0.848	22.00	3
4	تتفق أحكامي وقراراتي المتعلقة بتنفيذ أعمال المراجعة مع أحكام وقرارات المهنيين الخبراء الذين يتم استشارتهم.	3.600	عالية	0.494	13.72	6
5	تتفق أحكامي وقراراتي المتعلقة بعمليات تنفيذ المراجعة للفترة الحالية مع مثيلاتها في الفترات الماضية	3.236	متوسطة	0.692	21.38	7
6	أحرص على المشاركة في البرامج التدريبية النوعية والمؤتمرات وورش العمل الخاصة بتخطيط المراجعة.	4.254	عالية جداً	0.672	15.79	1
7	ألتزم بكافة إرشادات وتوجيهات المعايير المهنية في مرحلة تنفيذ المراجعة.	3.818	عالية	0.696	18.22	4
	الإجمالي	3.797	عالية	0.4606		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (10) توافر كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة لأفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (3.797)، كما يتضح من الجدول توافر فقرات هذا المجال لدى أفراد عينة الدراسة بدرجات متفاوتة ما بين عالية جداً ومتوسطة، وقد مثلت الفقرة رقم (6) أعلى فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4.254). بينما مثلت الفقرة رقم (5) أقل فقرة متوافرة، حيث تتوافر بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.236).

2/4/6 نتائج تحليل الارتباط والانحدار:

أ/ تحليل ارتباط بيرسون:

الجدول رقم (11)

مصفوفة ارتباط بيرسون بين عوامل الصلابة النفسية والأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة

	(X1)عامل الالتزام المهني	(X2) عامل التحدي	(X3) عامل التحكم	(X4)عامل التحمل والصمود	(X) عوامل الصلابة النفسية
(Y) أحكام وقرارات تنفيذ المراجعة	**0.623	**0.355	**0.531	*0.307	**0.385

** تشير إلى معنوية معامل الارتباط لبيرسون عند مستوى 0.01

وتعليقاً على الجدول السابق رقم (11) السابق يلاحظ وجود علاقة ارتباط طردي بين المتغير التابع (Y) المتمثل في الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، والمتغير المستقل(X) المتمثل في عوامل الصلابة النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط(+0.38) وبمستوى معنوية أقل من (0.005)، كما يوضح الجدول أيضاً وجود ارتباط طردي بين المتغير التابع (Y) المتمثل في الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة وعوامل الصلابة النفسية الأربع المتمثلة في: عامل الالتزام المهني(X1)، وعامل التحدي(X2)، وعامل التحكم(X3)، وعامل التحمل والصمود(X4).

ب/ تحليل الانحدار:

تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة Stepwise لقياس تأثير عوامل الصلابة النفسية التي تمثل المتغيرات المستقلة (X1،.....X4) على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة التي تمثل المتغير التابع (Y)، كما تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس تأثير كل عامل من عوامل الصلابة النفسية على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة؛ التي تمثل المتغير التابع (Y)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12)

يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والانحدار الخطي البسيط

المتغيرات المستقلة	المتغيرات المؤثرة معنوياً	المعلمات المقدرة B	قيمة اختبار ت	قيمة اختبار ف	معامل التحديد % R2	معادلة نموذج الانحدار
(X) عوامل الصلابة النفسية	الجزء الثابت	1.251	*1.909	**8.867	41.5	$Y = 1.251 + 0.588\ X_1 + -0.251X_2) + 0.141X_3 + 0.157X_4)$
	X_1	0.588	**3.361			
	X_2	-0.251	-1.116			
	X_3	0.141	0.597			
	X_4	0.157	884.			
(X_1) عامل الالتزام المهني	الجزء الثابت	1.344	*3.151	**33.534	38.8	$(Y = 1.344 + .608(X_1$
	X_1	0.608	**5.791			
(X_2) عامل التحدي	الجزء الثابت	1.763	*2.389	**7.652	12.6	$(Y = 1.763 + .495(X_2$
	X_2	0.495	**2.766			
(X_3) عامل التحكم	الجزء الثابت	1.185	*2.063	**20.847	28.2	$(Y = 1.185 + .624(X_3$
	X_3	0.624	**4.566			
(X_4) عامل التحمل والصمود	الجزء الثابت	2.374	**3.892	*5.498	9.4	$(Y = 2.374 + .362(X_4$
	X_4	0.362	*2.345			

** تشير إلى اختباري (ت، ف) عند مستوى معنوية 0.01

تشير النتائج بالجدول السابق رقم (12) إلى معنوية نموذج الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise لقياس أثر عوامل الصلابة النفسية الأربع المتمثلة في: الالتزام المهني(X1)، والتحكم (X2)، والتحدي (X3)، والتحمل والصمود (X4) على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، حيث تبين وجود علاقة معنوية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تلك المتغيرات (X)، وكفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة (Y).

ويظهر الجدول ايضاً تأثيراً معنوياً لمتغيرات عوامل الصلابة النفسية الأربع المتمثلة في: عامل الالتزام المهني(X1)، وعامل التحدي(X2)، وعامل التحكم(X3)، وعامل التحمل والصمود(X4) على متغير كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة(Y)، ويظهر معامل التحديد R2 أن الدرجة التفسيرية لتلك المتغيرات قد بلغت (41.5 %)، مما يعني أن تلك المتغيرات تؤثر بنسبة (41.5 %) على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة، كما يظهر الجدول رقم (12) أيضا أن الدرجة التفسيرية تختلف من متغير لآخر، فمتغير الالتزام المهني (X1) يعد أعلى متغير مؤثر على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة بدرجة تفسيرية (38.8 %)، بينما يمثل متغير التحمل والصمود(X4) يمثل أقل متغير مؤثر على الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة (Y) بدرجة تفسيرية (9.4 %).

وتعليقاً على ما سبق فان هذه النتيجة قد تكون منطقية، إذ إن عوامل الصلابة النفسية تحفز المراجع على بذل العناية المهنية والوفاء بمتطلبات السلوك الأخلاقي التي أشارت اليها معيار المراجعة الدولية رقم(200)، بالإضافة إلى تعزيز قدرة المراجع على تحدي ادعاءات إدارة المنشأة؛ ورفض السياسات المالية التي قد تجعل القوائم المالية مضللة وهو ما يتفق مع دراسة (Hurtt,p154: 2010).

وبناء على ما سبق يمكن قبول فرضية الدراسة الرئيسية، بوجود تأثير معنوي إيجابي ذي دلالة إحصائية للصلابة النفسية لمراجعي الحسابات على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. وكذلك يمكن قبول الفرضيات الفرعية، حيث تبين وجود تأثير معنوي إيجابي ذي دلالة إحصائية لكل عامل من عوامل الصلابة النفسية الأربع المتمثلة في: عامل الالتزام المهني، وعامل التحكم، وعامل التحدي، وعامل التحمل والصمود، على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.

7 / الخلاصة والنتائج والتوصيات

1/7 الخلاصة

تناولت الدراسة التعريف بمفهوم الصلابة النفسية وعواملها، حيث تم التعرض لمفهوم الصلابة النفسية، والتعرف على عواملها الأربعة التي تم تحديدها من واقع الدراسات الأكاديمية، والمتمثلة في: الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود. كما تم استعرض أهمية الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة؛ لما لها من تأثير على كفاءة الأداء المهني، ومن ثم على جودة أعمال المراجعة، وتحديد العوامل التي تؤثر على كفاءتها. كما تم عرض أهم مجالات استخدام الأحكام والقرارات في أثناء تنفيذ إجراءات المراجعة، وتمثلت تلك المجالات في كل من: تقييم المبادئ والسياسات المحاسبية، وتنفيذ إجراءات المراجعة التحليلية، وتقييم تقديرات الإدارة.

2/7 النتائج

تبين من خلال الدراسة النتائج التالية:

1. توافر عوامل الصلابة النفسية الأربعة المتمثلة في: الالتزام المهني، والتحكم، والتحدي، والتحمل والصمود لدي أفراد عينة الدراسة.

2. توافر كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة لدي أفراد عينة الدراسة.

3. يوجد تأثير معنوي إيجابي كبير لعوامل الصلابة المهنية على كفاءة الأحكام والقرارات المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة.

3/7 التوصيات

مما سبق يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة اهتمام المنظمات المهنية ومنشآت المراجعة بالجوانب النفسية لمراجعي الحسابات؛ لما لها من دور مؤثر على كفاءة أداء المراجعين أثناء الممارسة المهنية، خاصة في أثناء تنفيذ إجراءات المراجعة.

2. ضرورة الاهتمام بتدعيم عوامل الصلابة النفسية للمراجعين؛ ضمن برامج تدريب المراجعين؛ للارتقاء بكفاءة أحكامهم وقراراتهم في مجالات المراجعة كافة؛ نظراً لأن التدريب من شأنه أن يعزز من توافر عوامل الصلابة النفسية.

8/ مقترحات لأبحاث مستقبلية

نظراً لقلة الدراسات التي تناولت موضوع الصلابة النفسية وتأثيرها في مجالات المراجعة، فإن الباحث يرى أن هناك كثيرا من المجالات التي تحتاج لمزيد من الدراسة مثل:

1. أثر الصلابة النفسية على تقييم مخاطر الأخطاء الجوهرية في القوائم المالية.

2. أثر الصلابة النفسية على تشكيل عقلية الشك المهني لدى مراجع الحسابات.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو ندى، عبد الرحمن (2007) الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الازهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

2. البيرقدار، تنهيد عادل فاضل (2011).الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد (11) عدد (1).ص ص28 – 56.

3. الدلاهمة، سليمان مصطفى.(2012) مستوى قدرة مراجعي الحاسبات الممارسين في المملكة العربية السعودية على اكتشاف مؤشرات الشك في استمرارية الشركات. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية– كلية

التجارة وإدارة الأعمال– جامعة حلوان– القاهرة، عدد(1)، ص ص78 – 132.

4. الرفاعي، عزة (2003) الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهته. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان.

5. الصباغ ، احمد عبد المولى (2004) دراسات في المراجعة – جامعة القاهرة –بدون ناشر.

6. الصباغ، أحمد عبد المولى و شرف، جهاد محمد (2014) أثر خصائص التشكك المهني على الأحكام والقرارات المتعلقة المتعلقة بتنفيذ إجراءات المراجعة. مجلة البحوث والدراسات التجارية– جامعة حلوان، مجلد(28) عدد(3)، ص ص 240 – 271.

7. العطوي، حنان حسن (2014) علاقة الصلابة النفسية بالتفاؤل والأمل والشكاوي البدنية لدى عينة من المعلمات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

8. المومني، منذر. شويات، زياد.(2008). قدرة المدقق على اكتشاف مؤشرات الشك باستمرارية العملاء. مجلة المنارة للبحوث والدراسات – جامعة آل البيت، مجلد(14)، عدد(1).ص ص1 – 34.

9. النجار، يحيى محمود والطلاع، عبد الرؤوف احمد.(2012).الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. مجلة جامعة الخليل للبحوث. مجلد (7) عدد (1). ص ص1 – 30.

10. الهيئة العامة للرقابة المالية. (2008) معيار المراجعة المصري رقم(520) المراجعة التحليلية.

11. حلس، سالم عبد الله (2002) التقديرات المحاسبية والمشاكل الناجمة عن استخدامها، وموقف مراجع الحسابات الخارجي المستقل منها، مجلة تنمية الرافدين، عدد (69) جامعة الموصل، العراق، ص ص213 – 223.

12. دخان، نبيل والحجار، بشير(2006) الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مجلد (14)، عدد(2)، ص ص 369 – 398.

13. راضي، زينب نوفل(2008) الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الاقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة– الجامعة الإسلامية غزة.

14. شرف، جهاد محمد محمد.(2015). نموذج مقترح لقياس أثر خصائص الشك المهني على احكام وقرارات مراجع الحسابات: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة– جامعة القاهرة.

15. عبد الفتاح، محمد عبد الفتاح (2007) ترشيد الحكم المهني لمراقب الحسابات عن الأحداث اللاحقة لتاريخ الميزانية في ضوء استمرارية المنشاة: دراسة ميدانية. الفكر المحاسبي، مجلد(11)، عدد(1) ص ص41 – 130.

16. عبد اللطيف، حسن وحمادة، لولوة (2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية. مجلد(12)، عدد(2)، ص ص229 – 272.

17. عثمان، فاروق السيد(2001).القلق وإدارة الضغوط النفسية. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

18. مجاهد، سمير مرتضى محمد. (2002) إطار مقترح لتطوير مداخل ترشيد الحكم المهني للمراجع بغرض زيادة فعالية أعمال المراجعة في ضوء التغيرات الاقتصادية المعاصرة. الفكر المحاسبي، مجلد (6)، عدد(2)، ص ص45 – 88.

19. محمد، جيهان (2002). دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة، والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل. رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة القاهرة. كلية الآداب.

20. مخيمر، عماد (1996): إدراك القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، مجلد(6)، عدد(2)، ص ص275 – 299.

21. ميالة، بطرس.(2010) العوامل المؤثرة على كفاءة مراجعة الحسابات. مجلة الاقتصاد والمجتمع– كلية الاقتصاد– جامعة دمشق، عدد(6)، ص ص123 – 138.

22. نعمة، غازي (2014) تقويم الصلابة النفسية للاعبي خماسي كرة القدم في محافظة بغداد. مجلة الفتح– جامعة المستنصرية– عدد(59)، ص ص1 – 19.

23. ياغي، شاهر يوسف (2006) الضغوط النفسية لدى العمال في قطاع غزة وعلاقتها بالصلابة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. *American Institute of Certified Public Accountants(AICPA). (2002). Consideration of Fraud in a Financial Statement Audit. Statement on Auditing Standards No.99. New York, NY.*

2. *Bless, H. 2000. The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures In Feeling and Thinking: The Role of Effect in Social Cognition. Working paper, University of Cambridge.*

3. *Chung ,J,.J. Cohen, & G Monroe. 2008. The Effect Of Moods On Auditors' Inventory Valuation Decisions. Working Paper, University of Australian National.*

4. *Cianci, A. M., and J. L. Bierstaker. (2009). The impact of positive and negative mood on the hypothesis generation and ethical judgments of auditors. A Journal of Practice & Theory 28 (2):pp 119-144.*

5. *Guiral.A & F. Esteo. 2006. Are Spanish auditors skeptical in going concern evaluations?. Managerial Auditing Journal. Vol. 21 No. 6, pp. 598-620.*

6. *Hamdan,A.M.2010.The relationship between creative accounting and dividend payments: Evidence from Dubai financial market. Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business. Vol 2, No 7, pp.224-238.*

7. *Hamilton R., Howcroft B. , Liu Z., and Pond K. (2002). The Survival Potential of Companies Placed into Administrative Receivership. Managerial Finance, 28(6), pp. 5-19.*

8. *Hurtt, R. K.(2010). Development of a Scale to Measure Professional Skepticism. Auditing, 29(1):pp 149-171.*

9. *International Federation of Accountants (IFAC).(2010). Handbook of International Auditing Standard and Quality Control, Part One. www.ifac.org, NewYork, USA.*

10. *Nolder,C.J.(2012). The Role of Professional Skepticism, Attitudes and Emotions on Auditor's Judgments. Unpublished Doctoral Dissertation-Bentley University.*

11. *Public Company Auditing Oversight Board(PCAOB).(2008). Release 2008-008. Report on the PCAOB's 2004, 2005, 2006, and 2007 inspections of domestic annually inspected firms. Washington.*

12. *Sanusi ,Z.M and T.M.Iskandar.2007. Audit judgment performance: assessing the effect of performance incentives, effort and task complexity. Managerial Auditing Journal.22(1),34.pp59-82.*

13. *Umar, A and A. Anandarajan.2004. Auditors' independence of judgment under pressure. Internal Auditing.19(1).pp22-33.*

14. *Wedemeyer,P.D.2010. A discussion of auditor judgment as the critical component in audit quality – A practitioner ' s perspective. International Journal of Disclosure and Governance.7(4),pp 320–333.*

أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة في مصداقية المعلومات المحاسبية
دراسة ميدانية في البنوك التجارية الكويتية*

أ. إيمان يحيى عيسى الخضر**

*تاريخ التسليم: 2016/1/4م، تاريخ القبول: 2016/5/3م.
**مدرّس/ الهيئة العامة للتعليم التطبيقي /الكويت.

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، وذلك من وجهة نظر المديرين والمحاسبين في هذه البنوك؟. تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي لمعالجة بياناتها إحصائيا، وكذلك بناء أداة البحث وهي عبارة عن استبانه لبحث آراء عينة البحث. وتوصلت الباحثة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، وأوصت الباحثة بالتأكيد على التزام البنوك التجارية الكويتية بالإبلاغ عن المعلومات، والتكاليف الاجتماعية التي من الممكن أن تسبب انخفاض الإيرادات والتدفقات النقدية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: المحاسبة البيئية المستدامة، مصداقية المعلومات المحاسبية، البنوك التجارية الكويتية.

The Impact of Accounting Environmental Sustainability Elements on the Credibility of Accounting Information: Field Study in Kuwaiti Commercial Banks

Abstract:

This research aims to identify the accounting environmental sustainability as an entrance the credibility of accounting information in the Kuwaiti commercial banks. It tries to answer the following question: What is the impact of the elements of accounting environmental sustainability (environmental elements, social elements, economic elements) on the credibility of accounting information in the Kuwaiti commercial banks from the point of view of managers and accountants in these banks. Descriptive and analytical approach were used to statistically analyze the data. A questionnaire was constructed to collect views of the research sample. It was found that there were statistically significant effects of the elements of accounting environmental sustainability (environmental elements, social elements, economic elements) on the credibility of accounting information in the Kuwaiti commercial banks. In light of the findings of the research, it is recommended that the Kuwaiti commercial banks have the commitment of reporting information and social costs, which can cause lower revenues and future cash flows.

***Keywords**: Accounting Environmental Sustainability, Credibility of Accounting Information, Kuwaiti Commercial Banks.*

المقدمة

تواجه المنظمات في القرن الحادي والعشرين تحديات عديدة، من أهمها تغير الأدوار التقليدية للمنظمات، حيث تجاوز دورها من القيام بخدمة العملاء وتقديم الخدمات والمنتجات، والحصول على الأرباح إلى القيام بأدوار تجاه رفاهية وتحسين سبل معيشة مجتمعاتها، وعلى الرغم من أن هذا الدور عادة ما يبرز طوعاً من المنظمة نفسها، إلا أن هنالك مطالب متزايدة من قبل الشعوب والحكومات لهذه المجتمعات تحث المنظمات للقيام بدورها في تنمية وتطوير المجتمعات التي تحقق من خلالها أرباحها (Heslin and Ochoa, 2008).

وقد فرضت التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية خلال المراحل الماضية التي شهدها العالم على الأفراد والحكومات الاهتمام بالتنمية المستدامة، لأنها مطلب تاريخي وضروري، تتطلع إليه كل المجتمعات بمختلف مكوناتها وأطيافها، وإحدى القضايا دائمة الحضور في النقاش. ومن أهم قضايا العصر الحديث الذي أصبح ينظر إلى مفهوم التنمية المستدامة كمفهوم شامل له جوانب عديدة اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وبيئية، وهذا ما جعل الفكر التنموي يتطور من فترة لأخرى متبنياً إحدى تلك الجوانب (Johnson & Scholes, 2002, P:198).

تُعد التنمية المستدامة من المفاهيم التي نالت كثيراً من الاهتمام سواء من الناحية البيئية والاجتماعية أو الاقتصادية، ومن الناحية المحاسبية، فإنه في مرحلة التطور التي صاحبت ظاهرة الركود الاقتصادي، تحول اهتمام المحاسبة من مفهوم الملكية الذي يتبلور في تعظيم المصلحة الذاتية للملاك باعتبارها المسؤولية الأولية للإدارة إلى مفهوم الوحدة المحاسبية الذي يعد الملاك أحد أصحاب المصالح في الشركة، ومن ثم فإن الإدارة في تلك الفترة ركزت على تحقيق التوازن بين حقوق والتزامات أصحاب المصالح المختلفة. وبالرغم من وجود الربح كهدف للمنظمة إلا أن تحقيق هذا الهدف تحكمه قيود يفرضها المجتمع، لذلك كان عليها أن تقبل مسؤوليتها البيئية والاجتماعية سواء المفروضة بالتزام قانوني أو تلك التي ترتبط بمصلحتها الذاتية (بدوي والبلتاجي، 2013).

إن المواضيع البيئية والاقتصادية يتم معالجتها معا ضمن إطار المحاسبة البيئية إلا إنها تمثل اثنين فقط من دعائم التنمية المستدامة، إذ إن مفهوم التنمية المستدامة يوازي مفهوم الرفاهية الذي يتطلب الاعتراف بأن البشرية يجب أن تتعايش ضمن حدود الموارد المتاحة ومحددات طاقاتها الإنتاجية، وأن التنمية المستدامة تعرف بأنها تتضمن ثلاث دعامات أساسيه الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، وبالشكل الذي يوجه احتياجات الإنسان الحاضرة والمستقبلية وبدون ضمان لقابلية نظم الأرض الطبيعية التي نعتمد عليها في النمو والبقاء والحياة (الصفار، 2006).

وعلى هذا الأساس الفكري فان عددا كبيرا من أصحاب المصالح بدؤوا التركيز على بحوث محاسبة الرفاهية المستدامة

وتطبيقاتها التي لا تتضمن العوامل البيئية والاقتصادية الشاملة فحسب، وإنما كذلك الجوانب الاجتماعية الضرورية والأساسية للبيئة المستدامة.

مشكلة البحث وأسئلته

تعد القوائم المالية المصدر الأساسي لدراسة الوضع المالي في البنوك، وبالتالي فإن البيانات الواردة في هذه القوائم يجب أن تتسم بالمصداقية والموثوقية والموضوعية والملاءمة، لذلك فإن مشكلة هذا البحث تتركز على المحاسبة البيئية المستدامة وفائدتها في عملية اتخاذ القرارات في البنوك التجارية وإيجاد صيغة مفاهيمية ترتكز على التنمية المستدامة، كما يشير العدد المتنامي للشركات والمديرين والموظفين إلى الحاجة لظهور الشركات بصورة مسؤولة عن موضوع المحاسبة البيئية المستدامة.

وبذلك يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية؟

أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية وفائدة المحاسبة البيئية المستدامة إذ إن التنمية المستدامة أصبحت عاملاً مهماً في العالم لدى البنوك خاصة التي يطلب منها المساهمة في الإيفاء بالمسؤوليات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، كذلك إخضاعه للمساءلة فيما إذا كانت سياساته واستراتيجياته تؤثر سلباً على المجتمعات.

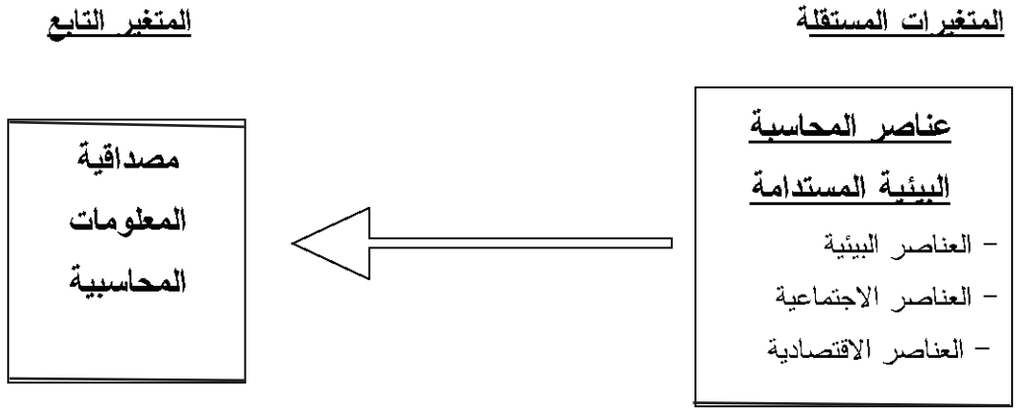
هدف البحث

يهدف هذه البحث إلى معرفة أثر عناصر المحاسبة البيئية المستدامة في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية

فرضية البحث

يستند هذا البحث على الفرضية الآتية: لا يوجد أثر لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية.

نموذج البحث



الشكل (1)
نموذج الدراسة

مصطلحات البحث

المحاسبة البيئية المستدامة: هي نظام للمعلومات يختص بوظيفتي قياس الأداء البيئي والاجتماعي والاقتصادي للمنظمة، والتقرير عن نتائج هذا القياس بما يكفل تقييم إسهاماته في تحقيق التنمية المستدامة (مطر والسويطي، 2012).

مصداقية المعلومات المحاسبية: القدرة على اعتماد المعلومات المحاسبية والمالية الواردة في القوائم المالية للمنظمة عن تلبية احتياجات مستخدميها بأقل درجة خوف ممكنة، ويتحقق ذلك بتوافر صدق التمثيل وقابلية التحقق والحيادية (القاضي، 2008، ص129).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من البنوك الكويتية المدرجة في سوق الكويت المالي، والبالغ عددها تسعة بنوك حسب (النشرة السنوية الصادرة عن البنك المركزي الكويتي، 2013)، وهي: بنك الكويت الوطني، بنك الخليج، البنك التجاري الكويتي، البنك الأهلي الكويتي، بنك الأهلي المتحد، بنك الكويت الدولي، بنك برقان، بيت التمويل الكويتي، بنك بوبيان. أما عينة البحث فتم اختيارها من المديرين الماليين والمحاسبين العاملين في البنوك وفروعها المنتشرة في محافظات دولة الكويت الست.

وبخصوص الطريقة والكيفية التي تم من خلالها حصر

حجم وحدة المعاينة والتحليل (عينة البحث)، فقد تم اختيار عينة قصدية تمثل هذا المجتمع في البنوك موضع البحث. وقد تم توزيع الاستبانات في هذه البنوك، وبمعدل (10) استبانات في كل بنك من هذه البنوك بفروعها المنتشرة في المحافظات الكويتية الست، حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (90) استبانة. وقد استردت الباحثة (74) استبانة وبنسبة (82.2 %) من إجمالي الاستبانات الموزعة، وبعد أن تم فرز الاستبانات تم استبعاد (4) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي أو لعدم اكتمال تعبئة بعضها من المبحوثين، وبذلك استقرت العينة على (70) مستجيباً، وبنسبة (77.7 %) من إجمالي الاستبانات الموزعة.

أدوات البحث ومصادر جمع البيانات

قامت الباحثة بتطوير استبانة خاصة بالدراسة الحالية اعتمادا على دراسة كل من (Christopher and Babington, 2012)، ودراسة (مطر والسويطي، 2012) ودراسة (القشي، والعبادي، 2009). كذلك تم الاعتماد على نوعين من مصادر المعلومات هما المصادر الثانوية، مثل كتب المحاسبة والمواد العلمية والنشرات والدوريات المتخصصة التي تبحث في موضوع محاسبة الاستدامة، وجودة المعلومات المحاسبية، كذلك المصادر الأولية من خلال تصميم وتطوير استبانة خطية لموضوع البحث الحالي، وللتأكد من صدق الأداة وقدرتها على قياس متغيرات البحث، فقد تم استخراج معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث بلغ (88.92 %)، وهي نسبة جيدة جدا يعتمد عليها في اعتماد نتائج البحث الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

قامت الباحثة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، حيث استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية االانحرافات المعيارية وتحليل الانحدار المتعدد (Multiple Re-gression) وذلك من أجل اختبار فرضية البحث.

الدراسات السابقة

أجرى **(Kitzman, 2010)** دراسة هدفت إلى بيان أثر تكاليف المحاسبة البيئية في تحسين اتخاذ القرارات، وقد عملت على تحديد التكاليف البيئية، وإبراز الفوائد المحققة من دمج قضايا البيئة بالإنتاج، وكيفية الوصول إلى أداء بيئي أفضل. وتلخصت مشكلة الدراسة بوجود قصور لدى المنشآت بمعالجة التكاليف البيئية، وأخذها بالاعتبار عند اتخاذ القرارات. وقد اعتمدت منهجية الدراسة على الأسلوب الاستنباطي والاستقرائي والوصف التحليلي في جمع وتحليل البيانات من واقع المصادر الأولية والثانوية. وقد بينت النتائج أن هناك نوعين من التكاليف البيئية، هما: التكاليف البيئية الصريحة، والتكاليف البيئية الضمنية. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المنشآت على التزام بالمعايير البيئة، والسلامة البيئية عند ممارستها لأنشطتها.

وقامت لجنة حماية البيئية في الولايات المتحدة الأمريكية (Environmental Accounting Protection Agency, EPA, 2011) بتعزيز برنامج للمحاسبة البيئية تأخذ في الحسبان الاعتبارات البيئية والتكاليف المرتبطة بها، مثل تكاليف الحد من التلوث وذلك عند بدء ونهاية عملية الإنتاج، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم الإعداد لبرنامج المحاسبة عن البيئة لفهم نطاق التكاليف البيئية المرتبطة بنشاطهم ودمج هذه التكاليف في عمليات صنع القرار، فقد تبين من الدراسة أن معظم المنشآت تخفي التكاليف البيئية، ولا تتم معالجتها أو احتسابها، مما يؤثر على القرارات الإدارية المختلفة مثل قرارات الشراء والإنتاج وخلطة الإنتاج. وبناء عليه أوصت الدراسة بإنشاء مشروع أو خطة عمل للمحاسبة البيئية.

أجرى (**مطر والسويطي، 2012**) دراسة هدفت إلى التعريف بمدى ارتباط المحاسبة بفرض استمرارية المنشأة الذي يعد استدامة المشروع واستمرارية هي الوضع الطبيعي لعجلة الحياة الاقتصادية. وكانت مشكلة الدراسة تتركز حول ضعف الاهتمام بالأداء البيئي في المنشآت، وتم إتباع المنهج الاستنباطي من خلال الرجوع إلى المراجع العربية والأجنبية والبحوث والدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة، وتم الاعتماد كذلك المنهج الاستقرائي في التعرف على مساهمات الفكر المحاسبي والممارسة العملية في هذا المجال. وخلصت الدراسة إلى أنه لا يمكن تقييم الأداء الاقتصادي للمنظمة بمعزل عن آثاره السياسية والاجتماعية على البيئة المحيطة بها، وحتى إذا تم مراعاة ذلك فستبقى هناك فجوة توقعات بين نوعية وحجم الأنشطة التي يتوقعها المجتمع من المنظمة، والأنشطة التي تنفذها المنظمة فعلاً. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد بعض الآليات والأدلة الإرشادية التي تدعم تطبيق المحاسبة البيئية.

وهدفت دراسة **(Gillet, 2012)** إلى بحث تنفيذ شركات ذات طرف ثالث لضمان تقارير الاستدامة، وتم استخدام المنهج الاستنباطي الاستقرائي، والوصفي التحليلي باستخدام أسلوب العينة للوصول إلى النتائج التي تثبت صحة الفروض. وقام الباحث بدراسة ممارسات شركات فرنسية وقام بإجراء تحليل للبيانات لأربعين شركة فرنسية مدرجة بالبورصة الفرنسية، وتدور مشكلة الدراسة حول قيام هذه الشركات بنشر تقارير استدامة تم تأكيدها من قبل طرف ثالث، وقد تم التوصل إلى بصائر حول كيفية صياغة تقارير الضمان. كما تبين إن مصلحة إدارة الشركات تكمن في طريقة تطوير سياسة الاستدامة والتقدم في تقاريرها حول معلومات الاستدامة، بالإضافة لتقديم ضمانات لمستخدمي المصداقية والمسائلة عن المعلومات التي تم الإفصاح عنها. وأوصت الدراسة بضرورة المضي قدما للتعرف على المحددات والمشاكل التي تحول من عدم التزام الشركات بتقارير الاستدامة.

وناقشت دراسة **(Christopher and Babington, 2012)** مفهوم وأهمية عناصر المحاسبة عن البيئة في إطار عرض التجربة الفرنسية في هذا المجال، وتركزت مشكلة الدراسة بأن المحاسبة عن البيئة هي نظام لإنتاج المعلومات عن الأداء البيئي للمنشأة تفيد أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في صياغة البحث وذلك بالرجوع إلى الكتب العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وخلصت هذه الدراسة إلى أن بعض المنشآت الفرنسية أعدت هذه القائمة وكان ذلك وفقا لمتطلبات وزارة البيئة للحد من التلوث والإفصاح عن أداء المنشآت في هذا المجال. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد إرشادات تتمركز في الأنشطة البيئية التي تتبناها الشركات، وأثارها ودورها في تنمية البيئة الاقتصادية.

وتناولت دراسة **(Johnson, 2013)** مناقشة وتحليل أهم المشكلات التي تواجه المحاسبين بشأن الاعتراف بالنفقات البيئية، وتركزت مشكلة الدراسة حول قضايا البيئة وتداعياتها المستقبلية التي لم تستقطب بعد الضوء الكافي الكفيل لمواجهة النمو السكاني المطرد واستمرار المنشآت، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك مشاكل في القياس المحاسبي للنفقات والالتزامات البيئة، وأن الإفصاح الذي يطلبه أصحاب المصلحة في الشركة يجب أن يوفر معلومات عن طبيعة نشاط الشركة، وما يرتبط بها من تكاليف وأثر هذه التكاليف على المركز المالي والسيولة وعائد السهم. وأوصت الدراسة بضرورة إمعان النظر بالنفقات البيئية ضمن القطاعات الاقتصادية.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية

بالرغم من أهمية الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، إلا أنها لم تتفق فيما بينها على مجموعة الآليات والمتغيرات التي من شأنها توضيح أثر المحاسبة البيئية المستدامة كمدخل لتحسين مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، كما تتناولها وتعرضها هذه الدراسة.

ونظراً لقلة الدراسات التي تعرضت لموضوع المحاسبة البيئية المستدامة كمدخل بشكل شامل في دولة الكويت، فان هذه الدراسة تعد إسهاماً جاداً في تحقيق إضافة علمية في هذا المجال.

كما تتميز هذه الدراسة في تناولها موضوع المحاسبة البيئية المستدامة كمدخل لتحسين مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، الأمر الذي يضفي عليها صفة الشمولية وقابلية التعميم في البيئة الكويتية، وبالتالي فهي من أوائل الدراسات في هذا المجال في دولة الكويت، وإن معظم الدراسات التي أتيح للباحثة الاطلاع عليها أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الكويت، فمنها ما كان في دول عربية، ومنها ما كان في بيئات أجنبية، وربما تكون هذه الدراسة الوحيدة التي بحثت في هذا المجال في دولة الكويت (على حد علم الباحثة).

الإطار النظري

المحاسبة البيئية المستدامة

لقد تطور مفهوم التنمية ليرتبط بالعديد من الاتجاهات مثل البيئة فظهر مفهوم التنمية المستدامة في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، والتي تعني أن تشبع الأجيال الحاضرة احتياجاتها من السلع والخدمات دون أن تنقص من مقدرة الأجيال المقبلة على إشباع احتياجاتها (Starr, 2000, P:91).

ثم تطور المفهوم ليشمل جانب آخر هو الجانب الاجتماعي فأصبحت التنمية الاجتماعية التي تعرف بأنها عملية استثمار إنساني تتم في المجالات أو القطاعات التي تمس حياة البشر مثل التعليم والصحة والسكان والرعاية الاجتماعية على أساس أن الإنسان هو أساس عملية التنمية، وتهدف إلى تطوير التفاعلات المجتمعية بين أطراف المجتمع (الفرد، الجماعة، المؤسسات الاجتماعية المختلفة، والمنظمات الأهلية) (Levin, 2006, P:69).

بعد ذلك ظهر تيار فكري حديثاً يدعو لإعادة النظر في خطط التنمية الشاملة للدول على أساس أن تصميم هذه الخطط التنموية يكون الهدف الأساس وهو التنمية البشرية بالمقام الأول، وأن التطور المادي والاقتصادي والصناعي يأتي بعد بناء قاعدة عريضة من ذوي التأهيل العالي من المواطنين (Al-Dosary, 1999, p:21).

وفي بداية التسعينيات استحدث مفهوم التنمية البشرية الذي يهتم بدعم قدرات الفرد، وقياس مستوى معيشته، وتحسين أوضاعه في المجتمع، كعملية اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية شاملة تستهدف التحسين المستمر لرفاهية السكان بأسرهم والأفراد جميعهم على أساس مشاركتهم النشطة والحرة (Pallmearts, 2002, p:256).

ثم تطور المفهوم ليصل إلى التنمية البشرية المستدامة التي تعرف بأنها توسيع خيارات الناس وقدراتهم من خلال تكوين رأسمال اجتماعي لتلبية حاجات الأجيال الحالية بطريقة عادلة دون الإضرار بحاجات الأجيال اللاحقة (Fowke & Prasad, 2006, p: 61-6).

وهناك أيضاً التعريف المعرفي للتنمية والذي مفاده أن المجتمع ينمي مصادره البشرية بالتعليم والتدريب لأفراده من أجل التنمية في هذا المجتمع، أي أن التنمية الحقيقية تكون بالاستثمار تطوير وتنمية الإنسان والذي بدوره يقوم بتنمية مجتمعه (Da-vis, 2006).

ثم تطور المفهوم ليصل إلى ما عرف بالتنمية الثقافية التي تعرف بأنها تطوير الذهنيات والمدارك والأخلاقيات، وتطوير طرائق التفكير والإبداع لإيجاد حالة فعل مجتمعية ديناميكية مستمرة للارتقاء بمستوى الوعي البشرى إلى آفاق تطويرية كبرى، والتنمية الثقافية تشير إلى أن هناك علاقة متبادلة بين الثقافة والتنمية، فمسيرة الثقافة هي جزء من مسيرة المجتمع نحو التقدم في المجالات المختلفة، كما أن نوعية الثقافة هي التي تحدد أهداف التنمية واتجاهاتها، وتنبع أهمية التنمية الثقافية، من أن الإنسان هو أهم عناصر التنمية وأن هذا الإنسان لن يكون قابلاً لعمليات التنمية المثمرة ما لم يقم على قاعدة من الثقافة الواعية (French, 2004,p:116 -124).

وأخيراً وصل المفهوم إلى ما يعرف بالتنمية الإنسانية في بداية الألفية الجديدة، والتي تنتقل بمعايير التنمية إلى مصاف الكرامة الإنسانية عوضاً عن المؤشرات النقدية والمالية، التي تسيطر على فكر التنمية التقليدي، وتعد مستوى المعرفة ومدى التمتع بالحرية والحكم الصالح والقضاء على الفقر من أهم معايير التنمية الإنسانية، وقد تبنت بالفعل كثير من الدول هذا المسار مما أعاد خلط الأوراق فيما يسمى بتصنيف الدول تنموياً حسب المعايير الدولية السائدة الذي أدى بدوره إلى إيجاد معيار جديد لتصنيف الدول تنموياً (Human Development Report, 1999).

وتتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم التنمية المستدامة فبعضهم يعبر عنها بالتنمية المتواصلة، ويطلق عليها بعضهم التنمية الموصولة، ويسميها آخرون التنمية القابلة للإدامة أو

التنمية القابلة للاستمرار، كما تعددت تعريفات مفهوم التنمية المستدامة، حيث تم تعريف الاستدامة بأنها (القدرة على الحفاظ على مستوى مرغوب من المخرجات أو الخدمات لمدة ممتدة)، كما عرفت التنمية المستدامة بأنها مقابلة حاجة الشركة من الموارد دون أن يؤثر ذلك على الحاجات المستقبلية من ذات الموارد، أي أن يكون الاستخدام في الحدود التي تجعل تلك الموارد قابلة للتجدد ذاتياً، كما عرفت أيضاً بأنها التقرير عن آثار الأنشطة والأداء الذي تقوم به المنشآت من ثلاثة أبعاد هي البعد الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي. (Delfgaauw, 2000).

وعرفت أيضاً بأنها (العلاقة الوثيقة بين متطلبات التنمية وأوضاع البيئة والتي تتطلب البحث عن أفضل السبل لضمان استمرار عمليات التنمية وتطورها من ناحية واستمرار فاعلية وحيوية النظم البيئية وكفاءتها من ناحية أخرى) (حمد، 2001).

يشير (مطر والسويطي، 2012) إلى إن محاسبة الاستدامة تنسجم مع نظرية المنظمة القائمة على أساس أن الوحدة الاقتصادية هي تنظيم اجتماعي له دور إنساني عليه أن يلعبه، ومسؤوليات اجتماعية ينبغي أن يتحملها تجاه جميع فئات المجتمع، من مساهمين وموظفين ودائنين وعملاء (زبائن) وجهات حكومية ونقابية مختلفة، وأن ما يتخذ في الشركة من قرارات يؤثر على هذه الأطراف جميعاً، ويتسع دور الإدارة ليشمل استخدام الموارد الاقتصادية والاجتماعية أفضل استخدام، وتوفير فرص نمو واستمرارية الشركة لصالح جميع الفئات ذات العلاقة، ليتم توزيع العائد المحقق منها على جميع هذه الأطراف، بصفة أن لهم جميعا مصلحة في استمراريتها، وتتحمل إدارة الشركة المسؤولية تجاههم جميعاً

ويستند مفهوم محاسبة الاستدامة إلى ثلاث نظريات أساسية هي: (مطر والسويطي، 2012).

1. نظرية المشروعية (Legitimacy Theory): وبموجب هذه النظرية تسعى الشركة إلى أن تبدو في نظر المجتمع بأنها حريصة على أن تكون أنشطتها التشغيلية مشروعة وفق ما يعرف بالعقد الاجتماعي (Social Contract) الذي يربط بينها وبين المجتمع من حولها، وعليه تكون استمرارية الشركة مرهونة بقدرتها على الوفاء بالالتزامات المتوقعة منها تجاه المجتمع، وليس فقط بقدرتها على الوفاء بالتزاماتها تجاه الملاك، ومن ثم فإن عدم امتثال الشركة لالتزاماتها الاجتماعية، يبرر تطبيق الجزاءات القانونية المحددة في نطاق العقد الاجتماعي، وبالتالي ترتكز نظرية المشروعية على العلاقة القائمة بين الشركة والمجتمع بجميع فئاته.

2. نظرية أصحاب المصالح (Stakeholders Theory): تراعي نظرية أصحاب المصالح التركيز على علاقة الشركة بكل فئة من أصحاب المصالح على حده، وأخذ مصلحة كل منها في الاعتبار، بمعنى أن يتم مراعاة تعدد مصالح تلك الفئات، على الرغم من تعارضها وتضاربها، نظراً لتعدد وجهات النظر فيما بينها نحو نشاط المنظمة: إذ بينما يوجد نمط واحد للعقد الاجتماعي وفقا لنظرية المشروعية، تتعدد أنماط العقد الاجتماعي حسب ما يراه (Deegan) وفقاً لنظرية أصحاب المصالح، بمعنى أن مسؤولية المنظمة تتسع لتلبية احتياجات هذه الفئات جميعها.

3. نظرية المؤسسة (Institution Theory): ترجع نظرية لملمؤسسة في جذورها الفكرية إلى نظرية المنظمة (Organization Theory) التي تهتم بدراسة الهيكل التنظيمي ونمط التصميم التنظيمي الذي يناسب المنظمات المختلفة، بصفة أن الشركة هي كيان اجتماعي له حدود واضحة المعالم ويتميز برابطة الاستمرارية في العلاقة بين التنظيم والعاملين في هذا التنظيم الذي يسعى بشكل دائم لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف محددة وفق رؤيا المنظمة(Vision) ورسالتها(Mission) في المجتمع، وتلعب هذه النظرية دوراً هاماً في مجال نظم المعلومات المحاسبية وفي تحديد نطاق وطبيعة الإبلاغ الاختياري عن المعلومات المالية وغير المالية(Voluntary Disclosure). كما تعد نظرية المؤسسة مكملة في أغراضها بوجه عام، لكل من نظريتي المشروعية وأصحاب المصالح (مطر والسويطي، 2012).

مصداقية المعلومات المحاسبية

يبحث المستثمرون والمحللون الماليون وغيرهم عن المصادر التي توفر لهم المعلومات الملائمة لاتخاذ قرارات فعالة، حيث تمثل المعلومات المحاسبية أحد المصادر التي تعتمد عليها هذه الأطراف، مما شكل تحديات ومسؤوليات على الجهات التي تعد وتقدم هذه المعلومات، وخاصة المحاسبين الذين يقومون بإعدادها، ومدققي الحسابات الذين يصادقون عليها. وتؤدي المعلومات المحاسبية دورا حيويا في بيئة الأعمال على اختلاف أنواعها للأطراف الداخلية والخارجية ذات الصلة بالمنظمة، كما تمثل نتاج النظام المحاسبي والقواعد والمبادئ المحاسبية بشكل عام، وتتوقف خصائص وطبيعة هذه المعلومات على طبيعة المبادئ والمعايير المطبقة على اختلاف الجهات القائمة على توفير هذه المعلومات (العجمي، 2011، ص59).

إن تحديد أهداف القوائم المالية هو نقطة البداية في تطبيق منهج فائدة المعلومات المحاسبية في ترشيد قرارات المستفيدين الخارجيين، أي أن المعلومات الجيدة هي تلك المعلومات الأكثر فائدة في مجال ترشيد القرارات. ويقصد بمفاهيم جودة المعلومات ومصداقيتها. تلك الخصائص التي يجب أن تتسم بها المعلومات المحاسبية المفيدة، هذه الخصائص تكون ذات فائدة كبيرة للمسئولين عن إعداد التقارير المالية في تقييَم نوعية المعلومات التي تنتج عن تطبيق الطرق والأساليب المحاسبية البديلة (الشيرازي، 2000، ص194).

وتحدد مفاهيم جودة المعلومات الخصائص التي تتسم بها المعلومات المحاسبية المفيدة، أو القواعد الأساسية الواجب استخدامها لتقييم نوعية المعلومات المحاسبية، ويؤدي تحديد هذه الخصائص إلى مساعدة المسئولين عند وضع المعايير المحاسبية، كما تساعد المسئولين عند إعداد القوائم المالية في تقييم المعلومات المحاسبية التي تنتج من تطبيق طرق محاسبية بديلة، وفي التمييز بين ما يعد إيضاحاً ضرورياً، وما لا يعد كذلك، ويجب تقييم فائدة المعلومات المحاسبية على أساس أهداف القوائم المالية التي يتركز فيها الاهتمام على مساعدة المستفيدين الخارجيين الرئيسيين في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالشركات، ويجب أن يوجه المحاسبون اهتمامهم إلى هؤلاء المستفيدين، كما يجب أن تتجه عنايتهم إلى إعداد القوائم المالية التي تساعدهم في اتخاذ قراراتهم (Mardjono, 2005, p:272).

يعد مفهوم المصداقية Credibility من المفاهيم المتعددة الأبعاد والجوانب، فهو يرتبط بمفهوم إمكانية التصديق أو القابلية للتصديق والاعتقاد، ويتضمن المعنى اللغوي لكلمة المصداقية Credibility العديد من المعاني، من بينها: الاعتماد على صدق أو حقيقية Truth وواقعية Reality شيء ما، والتأثير أو القوة المستقاة من الإفادة من الدليل الذي يقدمه شخص آخر أو أشخاص آخرون، حيث تتمثل مصداقية المعلومات المحاسبية في الخصائص التي يجب أن تتميز بها المعلومات المحاسبية، أو القواعد الواجب اعتمادها من أجل تقييم مستوى مصداقيتها، بحيث يؤدي تحديد جملة الخصائص المتعلقة بالمعلومات المحاسبية إلى مساعدة القائمين على وضع المعايير المحاسبية، كما تساعد المسؤولين عند إعداد القوائم المالية في تقييم المعلومات المحاسبية (الشيرازي، 2000، ص194).

عرف (Messier, 2000, P:186) مصداقية المعلومات بأنها (إدراك المستثمرين لإمكانية تصديق معلومات محددة يفصح عنها)، ويحدد هذا التعريف عنصرين أساسيين لمفهوم مصداقية المعلومات المحاسبية:

1. ترجع مصداقية المعلومات إلى مدى الإدراك الذي يحققه مستخدم المعلومات المفصح عنها، ولا تعد شرطا أساسيا من شروط الإفصاح، وعندما تصل هذه المعلومات إلى مستخدمها بشكل أولي فقد لا يكون مدركا لمدى موثوقية المعلومات الحقيقية أو الفعلية ومدى جودته، وسيبني ردود فعله على المصداقية التي يعيها ويدركها بشأن تلك المعلومات.

2. إن مستخدمي المعلومات المحاسبية يقيّمون مدى المصداقية عن معلومات محددة، على الرغم من أن المصداقية قد تختلف من منظمة لأخرى، وعلى المستوى الإجمالي تظهر الدراسات بان المستثمر حساس للتنوع في مصداقية الإفصاح من قبل المنظمة.

ويؤدي التركيز على أهمية القوائم المالية، كمصدر أساسي للحصول على المعلومة المحاسبية الضرورية لاتخاذ القرارات، إلى مساعدة المستفيدين الخارجيين (مساهمين، مستثمرين) في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بعمليات توظيف الأموال. وحتى يتحقق هذا لابد أن تتصف المعلومات المحاسبية بمجموعة من الخصائص التي تمثل المعايير التي تحدد من خلالها درجة جودتها. وقد حاولت جهات عدة متخصصة تحديد وتوضيح هذه الخصائص، غير ما اعتمد عالميا هي الخصائص أو المعايير التي ضضعت وتم تعريفها من قبل مجلس معايير المحاسبة الأمريكي (Financial Accounting Standards Board (FASB)، من خلال إصدار المفهوم المحاسبي (الخصائص النوعية للمعلومات المحاسبية (لطفي، 2005، ص86).

يعرف (القشي، والعبادي، 2009، ص15) الخصائص النوعية للمعلومات المحاسبية بأنها (عبارة عن الصفات الواجب توفّرها في المعلومات المحاسبية المقدمة في القوائم المالية، حتّى تصبح مفيدة لمتخذي القرار أو تصبح معلومات محاسبية ذات جودة)، وفيما يتعلق بمصداقية المعلومات المحاسبية، فإنها ترتبط بعوامل وعناصر متعددة، فهذه المعلومات تعد وتقدم عبر قنوات تتعددة يمكن تسميتها بسلسلة توريد المعلومات (Information Supply Chain)، وخلال هذه السلسلة تمر المعلومات المحاسبية بقنوات تؤثر في النهاية على المصداقية التي قد يدركها مستخدمها، من هنا يتم التمييز بين مصداقية الإدارة ومصداقية مراجع الحسابات، ومصداقية الإفصاح المحاسبي عموما الذي قد يتضمن مختلف أنواع مصداقية المعلومات المحاسبية.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة إن المصداقية خاصية تختلف وتتنوع بحسب الشخص أو الجهة المرتبطة به، فهناك مصداقية المعلومات المحاسبية، ومصداقية الإدارة، ومصداقية المدقق، فمصداقية المعلومات المحاسبية تتوقف على مدى إدراك ووعي مستخدمها لإمكانية تصديق هذه المعلومات، وهنا قد تختلف مصداقية المعلومات المقدمة من قبل الإدارة عن مصداقية المعلومات أو الرأي المقدم من قبل المدقق، وبالتالي يمكن القول إن مصداقية مدقق الحسابات تتخذ أحد الصيغ التالية:

1. مدى قدرة المعلومات المحاسبية التي خضعت لأعمال المدقق على التأثير على القرارات والآراء التي يتخذها مستخدمو هذه المعلومات، انطلاقا من قدرتها على التأثير على متخذي هذه القرارات باعتبار أن لديهم وعيا وإدراكا بصحة الرأي الذي يقدمه المدقق.

2. سمعة واعتبار مدقق الحسابات ومدى التزامه بمعايير عمله المهني والأخلاقي.

وعلى الرغم من أن إدارة المنظمة هي المسؤول عن إعداد وتقديم القوائم والتقارير المالية، إلا أن دور المحاسبة ومدقق الحسابات يعتبر عملا ضروريا لما تقوم به الإدارة في هذا الشأن، إذ يتوقف ذلك على طبيعة المبادئ المحاسبية المطبقة، التي يقع عبء اختيارها على الإدارة، فهي التي تختار السياسات المحاسبية (سياسة تقييم المخزون، وسياسة إهلاك الأصول الثابتة، وذلك في إطار ما يعرف بإدارة الأرباح Earnings Management، ومن ناحية ثانية، تتعدد الأطراف والجهات المرتبطة بتقديم المعلومات المحاسبية، فهناك النظام المحاسبي وما ينطوي عليه من قواعد ومبادئ محاسبية، والإدارة المسؤولة عن تقديم هذه المعلومات إلى مستخدميها، إضافة إلى مدقق الحسابات، الذي يستند مستخدمي المعلومات المحاسبية – وخاصة أصحاب المصلحة – على ما يقوم به في إضفاء الثقة والمصداقية بالمعلومات المحاسبية التي تفصح عنها الإدارة، مما دعا إلى القول بوجود سلسلة توريد المعلومات وتتضمن هذه السلسلة العديد من الأطراف هي الإدارة، مجلس الإدارة، المدقق المستقل، موزعي المعلومات، محللي الطرف الثالث، والمستثمرون وأصحاب المصلحة) (Messier, 2000, P:189).

وترى الباحثة أن لكل من هذه الأطراف مجاله الخاص الذي يمارس فيه تأثيره على خصائص ومصداقية المعلومات المحاسبية، وفي هذه الحالة تعد مسؤولية كل طرف تجاه مصداقية المعلومات المحاسبية مسؤولية تراكمية، مثلا: عندما يصادق مدقق الحسابات على المعلومات التي تقدمها الإدارة، فهو من ناحية يعزز من المصداقية التي قدمتها الإدارة، كما قد يكون مسؤولا عن هذه المصداقية، وتتزايد مهامه تجاه المصداقية، إذ سيتحمل عبئا إضافيا لتقرير مدى مصداقية الإدارة، إضافة إلى مسؤولياته تجاه مصداقيته.

حدد (Messier, 2000, P:194) العوامل التي تؤثر على مصداقية المعلومات المحاسبية، فيما يلي:

1. مصداقية الإدارة: تلعب الإدارة دورا مهما في تحديد مدى مصداقية المعلومات المحاسبية من خلال:

- أن المستثمرين يعتمدون على المعلومات التي تفصح عنها الإدارة إذا كانت قد قدمت تنبؤات دقيقة في السنوات السابقة.

- طبيعة المبادئ المحاسبية المقبولة قبولا عاما GAAP تمكن الإدارة من حرية الاختيار للسياسات المحاسبية التي تطبقها في عند المعالجة المحاسبية للصفقات، وبالتالي فهي تؤثر على خصائص التقرير المالي بشكل عام.

- دوافع الإدارة في إطار تعارض المصالح بينها وبين حملة الأسهم، قد تدفعها للإفصاح عن معلومات لا تجسد الواقع وخاصة عند إبرام عقود التعويضات والمكافآت التي تحصل عليها، فحصول الإدارة على تعويضات كنسبة من أرباح المنظمة أو كنسبة من أي نوع من الإيرادات (المبيعات مثلا) يجعلها تغالي في الأرباح التي تفصح عنها، وهنا يبرز دور آليات حوكمة الشركات، والدور الذي يقوم به مدقق الحسابات.

- مستويات الضمان الداخلي والخارجي، إذ إن مستويات هذا الضمان المقدم للإدارة، تؤثر أيضا على مصداقية الإفصاح، ومثل هذا الضمان يمكن أن يقدم من قبل أطراف خارجية مثل المدقق والمحللين الماليين، الصحفيين، أو من قبل جهات داخلية مثل مجلس الإدارة، لجنة التدقيق والمدققين الداخليين.

2. دور مجلس الإدارة ولجنة المراجعة من خلال آليات حوكمة الشركة Corporate Governance: يمارس مجلس الإدارة دورا إشرافيا ورقابيا مهما على ما تقوم به الإدارة من أفعال قد لا تصب في مصلحة حملة الأسهم، ويمكن تحديد أثر ذلك على رفع درجة مصداقية المعلومات المحاسبية فيما يلي: (Mardjono, 2005, p:279)

- يتكون مجلس الإدارة من نوعين من الأعضاء، أعضاء من داخل المنظمة وأعضاء من خارجها، وبالتالي من المتوقع أن يكون لحجم ومدى استقلالية وتركيبة مجلس الإدارة تأثير كبير على مدى جودة التقرير المالي، إذ إن إدخال أعضاء من خارج المنظمة في مجلس الإدارة يزيد من القدرة الرقابية والإشرافية للمجلس على أداء الإدارة العليا.

- هناك علاقة إيجابية بين عدد أعضاء مجلس الإدارة (الحجم) وتخفيض احتمال وجود تلاعب في القوائم المالية.

- أهمية الدور الذي يلعبه استقلالية لجنة التدقيق والخبراء الماليين في ضمان جودة مرتفعة للتقرير المالي.

- إن وجود أعضاء مستقلين ذوي خبرة يؤدي إلى تقليل احتمالات وجود درجة مرتفعة من إدارة الأرباح، فالأعضاء المستقلون في لجنة التدقيق هم الذين يمثلون الجانب الفعال للجنة التدقيق، فهم الأكثر اهتماما بسمعتهم، وبالتالي من المتوقع أن يولوا عناية أكبر لعملية التقرير المالي مقارنة بالأعضاء غير المستقلين.

- - أهمية دور لجنة التدقيق في عمل المدقق الخارجي، فقد أكدت التشريعات والقوانين الجديدة على أهمية لجنة التدقيق وعلاقتها مع المدقق الخارجي كما هي الحال في قانون Sarbanes-Oxley Act 2002)، الذي نص على ضرورة أن تتضمن كل لجنة مراجعة عضوا خارجيا مستقلا على الأقل، وتقرير الاتحاد الدولي للمحاسبين IFA(2003) حول إعادة الثقة بالمعلومات المحاسبية والتقرير المالي.

3. الهيئات المهنية والتنظيمية: من خلال مسؤولياتها وسلطاتها تجاه إصدار القوانين والمعايير والإرشادات، تلعب هذه المنظمات والهيئات دورا مهما في تقييد الأطراف التي تعد وتقدم المعلومات المحاسبية، ابتداء من الإدارة وحتى مدقق الحسابات، والهيئات التنفيذية للأوراق المالية والبورصات، إذ تقوم مثلا بما يلي: (Messier, 2000, P:198)

- تحديد نوعية التقارير ومحتوياتها، فهذه المنظمات والهيئات هي التي قررت إصدار قائمة التدفقات النقدية وإحلالها محل قائمة مصادر واستخدامات الأموال، وحددت ما يجب أن تتضمنه، والإفصاحات المرفقة للقوائم المالية.

- إصدار القوانين الجديدة التي تعزز من مصداقية المعلومات المحاسبية، كما في قانون (Sarbanes-Oxley Act 2002)، وقانون لجنة بورصة الأوراق المالية (SEC 2000) اللذين أصدرا قواعد جديدة لتعزيز مصداقية المعلومات المحاسبية.

- كمية أو مقدار المعلومات المؤكدة بتوضيحات أو تفسيرات أو تقارير وقوائم إضافية، فالمنظمة غالبا تقدم توضيحات أو تفسيرات لتأييد المعلومات التي تفصح عنها، كما في حالة إصدار تنبؤات أرباح غير منشور، فمثل هذه القوائم الإضافية أو التكميلية، يجب أن تزيد من مصداقية تنبؤات الأرباح لعدة أسباب، منها العديد من القوائم الإضافية يتضمن معلومات ملائمة، وإنها تزيد من إمكانية التحقق الأولي أو المسبق عن الإفصاح.

- تحديد معايير وقواعد استقلالية مدقق الحسابات، التي لها أثر مهم في تعزيز مصداقية الإدارة.

4. خصائص الإفصاح: مثل دقة الإفصاح، مكان الإفصاح، الفترة الزمنية التي يغطيها الإفصاح، ويرى الباحث أن لهذه العوامل دورا مهما في ظل متغيرات بيئة الأعمال الحالية، والإفصاح عن التقرير المالي من خلال الانترنت، إذ إن هذا الإفصاح يشمل العديد من المعلومات التي قد لا يمكن الحصول عليها، أو معرفتها بالوسائل التقليدية في وقت قصير، إلا أن المصداقية تبقى القضية الأساسية في تحديد مصداقية المعلومات المحاسبية المنشورة عبر الوسائط الإلكترونية(Messier, 2000, P:188).

5. إمكانية التصديق المتأصلة، أو الجدارة بالتصديق ويتعلق بإمكانية، أو الجدارة بتصديق المعلومات التي يتضمنها هذا الإفصاح.

6. الدوافع الموقفية لدى الطرف الذي يفصح عن المعلومات: إذ إن دوافع مصدر الرسالة أو المعلومات تؤثر في مصداقية هذه المعلومات، فالأفراد أقل احتمالا لتصديق المعلومات التي تتوافق أو تنسجم مع دوافع مصدر هذه المعلومات، وفي مجال القوائم المالية أو الإفصاح المالي، فإن المستثمرين قد يكونوا أقل احتمالا لتصديق الإفصاح المقدم من قبل الإدارة، وعندما يكون لدى الإدارة دوافع لتضليل أو تحريف أو تقديم معلومات لا تتوافق مع الحقائق،

وبالنتيجة، فإن مصداقية الإفصاح المقدم من قبل الإدارة يتوقف على الدوافع الموقفية لدى الإدارة في وقت الإفصاح عن مثل هذه المعلومات (Mardjono, 2005, p:279).

نبذة عن البنوك التجارية الكويتية

ورد في (النشرة الشهرية الصادرة عن البنك المركزي الكويتي، 2013)، أن القطاع المصرفي في دولة الكويت يعد أحد أعمدة الاقتصاد الكويتي متمثلاً بعدد من البنوك المحلية وعدد آخر من البنوك غير الكويتية جميعهم يخضعون لرقابة وإشراف بنك الكويت المركزي، وتدير البنوك الكويتية أصولاً تقدر بحوالي 40 مليار دينار كويتي، كما تستحوذ الكويت على 30 % من العمليات المصرفية الإسلامية في العالم العربي.

يرجع تاريخ البنوك في الكويت إلى عام 1941 عندما أنشئ البنك الإمبراطوري الإيراني على يد مجموعة من المستثمرين البريطانيين. وقد كان هذا البنك امتداداً لفروع أخرى في العراق وإيران. وبعد سنتين تغير أسم البنك إلى البنك البريطاني في إيران والشرق الأوسط. وفي الخمسينيات من القرن العشرين ونتيجة لتوتر العلاقات بين بريطانيا وإيران تم تغيير اسم البنك إلى البنك البريطاني للشرق الأوسط، و في عام 1971 تم تأميم البنك وتحويله إلى بنك الكويت والشرق الأوسط بعد سن قانون يمنع مزاولة البنوك الأجنبية للأنشطة المصرفية في الكويت (النشرة الشهرية الصادرة عن البنك المركزي الكويتي، 2013).

أما أول بنك كويتي فهو بنك الكويت الذي أسس عام 1952، وزاول البنك في بداياته أعمالا مصرفية بسيطة وبدائية تتلخص في الاعتمادات التجارية، وتبادل العملات، وحوالات مصرفية بسيطة، وإيداعات وسحوبات. وفي عام 1960 أنشئ كل من بنك الخليج والبنك التجاري الكويتي للتوسع الشبكة المصرفية في الكويت مما ألزم الحكومة الكويتية بإنشاء جهة رقابة تشرف على عمل البنوك، فتم تشكيل مجلس النقد الكويتي الذي شكل نواة تأسيس بنك الكويت المركزي عام 1968. ومع تطور اقتصاد الكويت زادت الحاجة لشبكة أوسع من المصارف، فتم تأسيس البنك الأهلي الكويتي عام 1967 وبنك الكويت والشرق الأوسط عام 1971 وبنك الكويت الدولي (البنك العقاري سابقاً) عام 1973 وبنك برقان عام 1975 وبيت التمويل الكويتي عام 1977 وبنك بوبيان عام 2004 (النشرة الشهرية الصادرة عن البنك المركزي الكويتي،(2013).

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والوزن النسبي لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	درجة الأثر	نسبة الاستجابة
	العناصر البيئية					
1	يقوم البنك بنشر معلومات عن مدى تضمين البيئة في رؤيته أو رسالته أو أهدافه.	4.200	0.797	3	كبيرة	كبيرة جدا
2	يتم التعبير عن التكاليف البيئية بالحسابات الختامية والمتمثلة بحسابات الدخل وقائمة المركز المالي.	4.212	0.786	2	كبيرة	كبيرة جدا
3	تحرص إدارة البنك على توفير الدعم للمحاسبين وتشجعهم على توظيف مفهوم محاسبة الاستدامة وممارسته في عملهم.	4.305	0.733	1	كبيرة	كبيرة جدا
	العناصر الاجتماعية					
4	يفصح البنك في بياناته المنشورة عن التكاليف التي يتحملها لقاء تدريب الموظفين وإكسابهم المهارات اللازمة.	4.067	0.888	6	كبيرة	كبيرة جدا
5	يتجنب البنك الإبلا غ عن المعلومات والتكاليف الاجتماعية التي من الممكن أن تسبب انخفاض الإيرادات والتدفقات النقدية المستقبلية	3.625	1.105	9	متوسطة	متوسطة
6	يقوم البنك بالإبلا غ في بياناته المالية عن قيمة التبرعات والمساعدات المالية المقدمة للمنظمات والجمعيات الخيرية.	3.860	0.973	8	كبيرة	كبيرة
	العناصر الاقتصادية					
7	يهتم البنك بالإبلا غ عن تكاليف مبادراته المتعلقة بالمساهمة في الاقتصاد الوطني.	4.070	0.889	5	كبيرة	كبيرة جدا
8	يفصح البنك عن التكاليف التي يدفعها لدعم البنى التحتية للاقتصاد الوطني.	3.870	0.987	7	كبيرة	كبيرة
9	تقوم إدارة البنك بالإبلا غ عن أي مخاطر قد تواجه البنك مستقبلاً	4.130	0.916	4	كبيرة	كبيرة جدا
	المتوسط العام	4.037	0.897		كبيرة	كبيرة جدا

يتبين من الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي قد بلغ (4.0377). وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في قياس هذا المتغير، يتبين أنه أعلى من النقطة التي تمثل درجة الموافقة (4+)، فيما بلغ الإنحراف المعياري (0.8978). وطبقاً لهذا النتائج فإنه: (يوجد أثر لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية،

العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية. وقد تراوحت الإجابات ما بين (4.3050 – 3.6250) وإن الفقرة (3) التي حصلت على أعلى نسبة من الإجابات، تنص هذه الفقرة على أن (إدارة البنك تحرص على توفير الدعم للمحاسبين وتشجعهم على توظيف مفهوم محاسبة الاستدامة وممارسته في عملهم). أما الفقرة (5) فحصلت على أقل نسبة من الإجابات، حيث بلغ متوسطها (3.625)، وتنص هذه الفقرة على أن (البنك يتجنب الإبلاغ عن المعلومات والتكاليف الاجتماعية التي من الممكن أن تسبب انخفاض الإيرادات والتدفقات النقدية المستقبلية).

وقد اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الأثر بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (كبيرة، متوسطة، منخفضة) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

المدى الأول: 1 + 1.33 = 2.33.

المدى الثاني: 2.34 + 1.33 = 3.67.

المدى الثالث: 3.68 + 1.33 = 5.

فتصبح بعد ذلك تقديرات درجة الأثر كالتالي:

1. أقل من أو يساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً.
2. من (2.34) إلى (3.67) مؤشراً متوسطاً.
3. (3.67) فأكبر مؤشراً كبيراً.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد أهمية عناصر المحاسبة البيئية المستدامة لكونها من المواضيع البيئية والاقتصادية التي يتم معالجتها معا ضمن إطار المحاسبة البيئية، إذ إن مفهوم التنمية المستدامة يوازي مفهوم الرفاهية الذي يتطلب الاعتراف بان البشرية يجب أن تتعايش ضمن حدود الموارد المتاحة ومحددات طاقاتها الإنتاجية، وأن التنمية المستدامة تتضمن دعامات أساسيه هي الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، وبالشكل الذي يوجه احتياجات الإنسان الحاضرة والمستقبلية وبدون ضمان لقابلية نظم الأرض الطبيعية التي نعتمد عليها في النمو والبقاء والحياة، وعلى هذا الأساس الفكري فان التركيز على بحوث محاسبة الرفاهية المستدامة وتطبيقاتها يجب أن تتضمن الجوانب الاجتماعية الضرورية والأساسية للبيئة المستدامة.

وبإستخدام تحلي ل الإنحدار المتعدد (Multiple Regression) فإن الجدول التالي رقم (2) يبين النتائج التي تم الحصول عليها عند إختبار هذه الفرضية.

الجدول (2)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لتأثير عناصر المحاسبة البيئية المستدامة في مصداقية المعلومات المحاسبية

المتغير	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	F	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Constant	0.069 -	0.096		0.719 -	0.473
	0.942	0.023	0.897	40.508	0.000
	R2= 0.805	R= 0.897			

يتبين من البيانات الواردة في الجدول السابق (2) أن قيم F المحسوبة لهذه الفرضية بلغت (40.508)، وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (1.645)، وما دامت قاعدة القرار تشير إلى رفض الفرضية العدمية إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من F الجدولية، فإنه يتم قبول الفرضية البديلة التي تنص على (وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية)، وهذا ما تؤكده قيمة الدلالة (Sig.) البالغة صفراً حيث أنها أقل من 5 %. علما بأن معامل (Beta) قد بلغ 0.897 إشارة إلى أن اتجاه العلاقة موجبة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

النتائج المتعلقة بالمتغير التابع: مصداقية المعلومات المحاسبية

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والوزن النسبي للمتغير التابع: مصداقية المعلومات المحاسبية

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأثر	نسبة الاستجابة
10	ملائمة المعلومات المحاسبية لحاجات صناع القرارات ومستخدمي البيانات المحاسبية	3.744	0.613	5	كبيرة	كبيرة
11	احتواء على معلومات تتصف بخاصية الصدق في التعبير عن الظواهر المراد التقرير عنها	3.822	0.760	1	كبيرة	كبيرة
12	احتواء المعلومات على قدرة تنبؤية تساعد على إعداد الخطط ورسم السياسات المستقبلية	3.811	0.663	2	كبيرة	كبيرة
13	قدرة التقارير المالية على توفير المعلومات الكافية والملاءمة لاتخاذ القرارات المناسبة	3.796	0.672	4	كبيرة	كبيرة
14	احتواء التقارير المالية على معلومات قابلة للمقارنة حتى تسهل عملية الدراسة والتحليل والتنبؤ واتخاذ القرارات	3.801	0.735	3	كبيرة	كبيرة
	المتوسط العام	3.794	0.688		كبيرة	

يتبين أن المتوسط الحسابي قد بلغ (3.794)، فيما بلغ الإنحراف المعياري (0.688). وتراوحت إجابات عينة الدراسة ما بين (3.822) على الفقرة (11) التي حصلت على أعلى نسبة من الإجابات، وتنص هذه الفقرة على أن (احتواء على معلومات تتصف بخاصية الصدق في التعبير عن الظواهر المراد التقرير عنها). أما الفقرة (10) فحصلت على أقل نسبة من الإجابات، حيث بلغ متوسطها (3.744)، وتنص هذه الفقرة على أن (ملائمة المعلومات المحاسبية لحاجات صناع القرارات ومستخدمي البيانات المحاسبية).

وقد اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الأثر بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (كبيرة، متوسطة، منخفضة) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

المدى الأول: 1 + 1.33 = 2.33.

المدى الثاني: 2.34 + 1.33 = 3.67.

المدى الثالث: 3.68 + 1.33 = 5.

فتصبح بعد ذلك تقديرات درجة الأثر كالتالي:

1. أقل من أو يساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً.
2. من (2.34) إلى (3.67) مؤشراً متوسطاً.
3. (3.67) فأكبر مؤشراً كبيراً.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد أهمية احتواء التقارير المالية على معلومات تتصف بخاصية الصدق في التعبير عن الظواهر المراد التقرير عنها، كذلك احتواء المعلومات على قدرة تنبؤية تساعد على إعداد الخطط ورسم السياسات المستقبلية، إضافة إلى توفر التغذية الراجعة التي تسهم في تحسين وتطوير نوعية المعلومات المقدمة لمتخذي القرار، فضلا عن أهمية أن تكون المعلومات قابلة للإثبات وبشكل يمكن الاعتماد عليها من قبل مستخدمي هذه المعلومات.

النتائج

توصلت الباحثة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر المحاسبة البيئية المستدامة (العناصر البيئية، العناصر الاجتماعية، العناصر الاقتصادية) في مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية، كما أظهرت المتوسطات الحسابية أن إدارة البنك تحرص على توفير الدعم للمحاسبين وتشجعهم على توظيف مفهوم محاسبة الاستدامة وممارسته في عملهم، وتبين أنه يتم التعبير عن التكاليف البيئية بالحسابات الختامية والمتمثلة بحسابات الدخل وقائمة المركز المالي، كذلك تبين أن البنك يقوم بنشر معلومات عن مدى تضمين البيئة في رؤيته أو رسالته أو أهدافه.

التوصيات

تؤكد الباحثة على أهمية المحاسبة البيئية المستدامة كنظام للمعلومات يختص بوظيفتي قياس الأداء البيئي والاجتماعي والاقتصادي للبنك والتقرير عن نتائج هذا القياس بما يكفل تقييم إسهاماته في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك لتأثيرها الواضح على مصداقية المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الكويتية من وجهة نظر عينة الدراسة، **وذلك من خلال إتباع الآليات التالية:**

1. التأكيد على التزام البنوك التجارية الكويتية بالإبلاغ عن المعلومات والتكاليف الاجتماعية التي من الممكن أن تسبب انخفاض الإيرادات والتدفقات النقدية المستقبلية.
2. استمرار البنوك التجارية الكويتية بالإفصاح في بياناته المنشورة عن التكاليف التي يتحملها لقاء تدريب الموظفين وإكسابهم المهارات اللازمة.
3. ضرورة التزام البنوك التجارية الكويتية بالإفصاح عن التكاليف التي يدفعها لدعم البنى التحتية للاقتصاد الوطني.
4. ضرورة العمل على إيجاد وتفعيل مدونات أخلاقية خاصة بالبيئة والاستدامة، والالتزام بها من قبل جميع البنوك التجارية الكويتية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. بدوي، محمد، والبلتاجي، يسرى، (2013) (المحاسبة في مجال التنمية المستدامة بين النظرية والتطبيق)، المكتب الجامعي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
2. حمد، محمد زكي،(2001)، تحليل منفعة المعلومات المحاسبية البيئية العينية لبناء مؤشرات تقييم الأداء البيئي الاستراتيجي في إطار التنمية المستدامة، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، السنة الحادية والعشرون، العدد الأول.
3. الشيرازي، عباس مهدين (2000) نظرية المحاسبة، الكويت: دار ذات السلاسل.
4. الصفار، هادي رضا، (2006)، (المحاسبة عن البيئة المستدامة)، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس بعنوان (أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة) للفترة 17 – 19 نيسان أبريل 2006، جامعة الزيتونة– كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الأردن.
5. العجمي مناع فهيد علي، (2011). أثر الأزمة المالية العالمية على ثقة مستخدمو البيانات المالية في مهنة المحاسبة في دولة الكويت: الأسباب، والتداعيات، والحلول، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
6. القاضي، حسين، (2008). التدقيق الداخلي، دمشق: منشورات جامعة دمشق، سوريا.
7. القشي، ظاهر، والعبادي، هيثم، (2009)، أثر العولمة على نظم المعلومات المحاسبية لدى شركات الخدمات المالية في الأردن، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة، جامعة القاهرة، العدد 72، ص 312 – 345.

8. لطفي، أمين السيد أحمد، (2005). مراجعة وتدقيق المعلومات، الإسكندرية: الدار الجامعية.

9. مطر، محمد، والسويطي، موسى(2012)، (محاسبة الاستدامة– الإطار المفاهيمي وتطبيقاته في الممارسة المهنية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع) بعنوان (الإبداع والتميز في منظمات الأعمال) للفترة 29 – 30 أبريل،2012، جامعة العلوم التطبيقية – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الأردن.

10. النشرة الشهرية الصادرة عن البنك المركزي الكويتي، 2013.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. *Al-Dosary, Adel S.)1999). Towards The Reduction of Foreign Workers in Saudi Arabia, UMI, Ann Arbor.*

2. *Christophe, B. & Bebbington, J. (2012), "The French Bilan social –A pragmatic model for the development of accounting for The environnent" A research Note The British Accounting Review. No. 24, pp. 281-290.*

3. *-Davis, Russell C., (2006), Planning Human Resources Development: Educational Models and Schemata, Rand McNally & Company, Chicago.*

4. *Delfgaawn, T.,(2000) (Reporting on sustainability development: a prepare view), Auditing journal of practice & theory, Vol.19, 2000, pp:(67-75).*

5. *-Environnemental Accounting protection Agency, (2011), Environnemental Project: Enhancing Supply Chain performance with Environnemental Cost Information -Exemples from Commonwealth Edison ,Andersen Corporation, and Ashland Chemical, EPA 742-R-00-002, pp 1 –29.*

6. *Fowke R and Prasad D, (2006). Sustainable development, cities and local government. Australian Planner.*

7. *French P. W. (2004), The Changing Nature of, and Approaches to UK Coastal Management at the Start of the Twenty-First Century. Geographical Journal.170 issue 2, 116-125.*

8. *Heslin, Peter A. and Ochoa, J. D., (2008)"Understanding and developing strategic corporate social Responsibility", Organizational Dynamics, Vol. 37, No. 2, pp. 125–144.*

9. *Human Development Report, (1999), United Nations Development Programmed, Oxford University Press, New York.*

10. *Gillet ,C, (2012) (A study of sustainability verification practices: the French case), Journal of Accounting & Organizational Change, Vol.. 8 Iss: 1 , pp.62– 84*

11. *Johnson, Gery & Scholes, Kevan (2002), Exploring Corporate Strategy, 6th edition, Prentice Hall International.*

12. *Johnson, L. Todd. (2013) (Research on Environnemental Reporting), Accounting Horizons ,Vol. 7, No. 3, pp: 118- 140.*

13. *Kitzman, K., (2010), Environnemental Cost Accounting for Improved Environmental Decision Making, Pollution Engineering, pp.20-23.*

14. *Levin, A. I.(2006) Sustainable Development and the Information Society. Russian Studies in Philosophy, 45, No. 1, Summer 2006, 60-71.*

15. *Mardjono Amerta, (2005).(A tale of corporate governance: lessons why firms fail), Managerial Auditing Journal. Bradford: Vol. 20, Issue. 3; pp. 272- 312.*

16. *Messier, J. William F. (2000). Auditing &Assurance Services: A Systematic Approach. Second Edition, McGraw-Hill Companies.*

17. *Pallmearts, M., (2002). (International Environmental Law from Stockholm to Rio: Back to the Future?) Reciel, Vol. 1, No. 3.*

درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن*

د. شاهر ذيب أبو شريخ**

*تاريخ التسليم: 2016/1/9م، تاريخ القبول: 2016/4/2م.
**أستاذ مشارك/ جامعة جرش/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى باتباع المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا وطلبتها البالغ عددهم (176) طالباً في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى النسب جاءت لمهارة(تفسير البيانات) وبنسبة (36،2%)، ولصالح عنصري المحتوى والتقويم في كتاب الصف السابع، وخلت مهارة القياس من كتب التربية الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير العلمي، كتب التربية الإسلامية، المرحلة الأساسية العليا.

Availability of scientific thinking skills derived from the Quran in Islamic Education Textbooks basic stage in Jordan

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of scientific thinking skills in the books of Islamic education as per basic education. The analysis method was used, where the sample of the study consisted of the books of Islamic education as well as (176) students were chosen from high primary schools in Jordan. The study results showed that the highest percentages were in favor to the skill of (interpretation of the data), by (% 36.2), in favor of content and assessment variables in the book of seventh grade, whereas measurement skill was not apparent in the Islamic Education Textbooks and study results also showed the effectiveness of the proposed vision in the development of scientific thinking among students skills.

***Keywords**: scientific thinking skills, Islamic education books, upper basic stage.*

المقدمة:

يشهد العصر الحديث اهتماماً واسعاً بتطوير الكتب المدرسية عامة، وكتب التربية الإسلامية خاصة، إذ أصبح الاهتمام بتعليم التربية الإسلامية من المؤسسات التربوية والتعليمية ضرورة ملحة باعتبارها الأنموذج الأفضل لبناء الشخصية المسلمة بناء متكاملاً ومتوازناً.

وقد أكدت مناهج التربية الإسلامية وكتبها المدرسية على هوية الأمة الإسلامية وبنائها الحضاري، إذ أن بناء شخصية الطالب المؤمن بالله تعالى، المقتدي بهدي نبيه صلى الله عليه وسلم، من العوامل المهمة في الحفاظ على تربيته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، ليكون قادراً ومستوعباً لقضايا الأمة ومستجداتها، وتبصيره بالواقع التطبيقي للإسلام في المجال العقلي والعاطفي والاجتماعي والجسمي للنهوض بحاضر أمته بالفكر والعلم والحكمة.

لذا فإن الحاجة لتطوير كتب مبحث التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا ضرورة ملحة لاستيعاب التجديدات المنشود توافرها؛ لتتصف بخصائص نوعية في عرض المفاهيم والمصطلحات الإسلامية الأساسية وأنشطتها ومناقشتها، والتأكيد على التعلم المستمر، وتطوير أساليب التعليم والتعلم وفق مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث:

- اهتمامها بمهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم التي تسهم في تنمية قدرات الطلبة لامتلاك مهارات عقلية عليا، يستقون من خلالها المعارف النظرية والخبرات العملية في موضوعات التربية الإسلامية.
- اقتراح قائمة بمهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم، ويمكن الإفادة منها في تأليف كتب التربية الإسلامية.
- تقديمها كأنموذج تدريسي يؤمل أن يفيد منه المعلمون في المواقف التعليمية لموضوعات التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الأمانة المنوطة بالإنسان في خلافة الأرض والاستعمار فيها تحتاج إلى كتب تربية إسلامية تخضع للتحليل والتقويم والمراجعة، باعتبارها عملية تشخيصية علاجية تعمل على تطويرها لتواكب التطورات العلمية في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، لتكون أكثر فاعلية في تسهيل العملية التعليمية للمفاهيم الإسلامية، وبذلك حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول: ما درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية؟**
- **السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية؟**
- **السؤال الثالث: ما أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا؟**

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا، وتقديم تصور مقترح لتطويرها في ضوء مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم، والوقوف على أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا.

مصطلحات الدراسة:

المرحلة الأساسية العليا: هي مرحلة التعليم الإلزامي في الأردن، الممتدة من الصف السابع ولغاية الصف العاشر.

مهارات التفكير: الإجراءات والنشاطات العقلية المحددة التي يمارسها المتعلم، وتعمل على إثارة قدراته في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية، كالملاحظة والتصنيف وإيجاد العلاقات الزمانية والمكانية والتواصل والتنبوء والاستنتاج والتعريفات الإجرائية وصوغ الفرضيات والتفسير وضبط المتغيرات والتجريب باختبار الفرضيات لتعلم المفاهيم والمصطلحات الإسلامية وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وطلابها للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015 – 2016)، وتم اختيار الطلاب بالطريقة العشوائية الطبقية، كالآتي: (44) طالباً من طلاب الصف السابع، و(44) طالباً من طلاب الصف الثامن، و(44) طالباً من طلاب من طلبة الصف التاسع، و(44) طالباً من طلاب الصف العاشر، حيث تم توزيع طلاب كل صف على مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى باتباع المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى المنهج شبه التجريبي للوقوف على درجة توافر مهارات التفكير العلمي في كتاب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا، وتحليل الأدب النظري والدراسات السابقة بقصد إعداد قائمة بمهارات التفكير العلمي، وأثر فاعلية التصور المقترح في تحصيل الطلبة.

كتب التربية الإسلامية المدرسية: تعد كتب التربية الإسلامية المدرسية من أبرز عناصر العملية التربوية في تشكيل شخصية الطلبة (حتمو،2009)، وهي وسيلة المدرسة في تحقيق أهداف المجتمع وتربيته الإسلامية (سالم،2008)، وهي وعاء المادة التعليمية التي يستقي منها المتعلمون معارفهم الإسلامية، وبما ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية والوجدانية والأدائية (الجيلالي ولوحيدي،2014)، وقد اهتمت المؤسسات التعليمية بإعداد وتطوير كتب التربية الإسلامية لدورها الفاعل في التنشئة السوية للطلبة في مرحلة التعليم الأساسي العليا وفق مبادئ الدين الإسلامي، وإن الاهتمام بتطوير كتب التربية الإسلامية يحتم على المهتمين بها تحليلها وتقويمها لتطويرها، بحيث تصبح أكثر فاعلية(عبد السلام،2006).

مهارات التفكير العلمي: تعد مهارات التفكير العلمي من أساسيات عمليات التعلم التي تعرف بأنها) مجموعة من العمليات العقلية الأساسية والتكاملية) (السويدي،2010،219)، كما تعرف بأنها (عمليات عقلية يقوم بها المتعلم أثناء أداء المهام والأنشطة وإجراء التجارب العملية بهدف جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها والتنبؤ بالأحداث من أجل تفسير ظاهرة ما) (البعلي2012،269).

وقد صنف جانيه(Gagné) مهارات التفكير العلمي في ترتيب هرمي فوق مراحل النضج الإدراكي، كالآتي: (مهارة الملاحظة (Obser-vation)، وتعرف (بأنها انتباه منظم من الحواس للظاهرة المراد تعلمها، ومهارة القياس(Measuring) وهي (القدرة على استخدام أدوات القياس المقننة)، ومهارة التصنيف(Classification)، وتعرف بأنها (القدرة على المقارنة بين المعلومات بناءً على خصائصها المشتركة)، ومهارة الاستنتاج(Deducting) وهي (عملية انتقال من الكليات إلى الجزئيات للوصول إلى نتائج جديدة)، ومهارة الاستقراء(Inducting) وهي (عملية الوصول إلى تعميمات من خلال إيجاد خصائص مشتركة بين الأجزاء)، ومهارة التنبوء(Predicting) وهي (التصور المتوقع للنتائج قبل حدوثها بناء على الخبرة السابقة)، ومهارة استخدام الأرقام (Using Numbers) وهي (القدرة على تسمية الأعداد وترتيبها ومعرفة دلالاتها وتحويلاتها، ومهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية(– Using space Tim Relation ship)، وتعرف بأنها (وصف الاتجاهات والأشكال وعلاقتها بالزمان والمكان)، ومهارة الاستدلال(Inferring) وتعرف بأنها (تفسير العلاقة بين أجزاء متعددة للوصول إلى نتائج جديدة مدعومة بأدلة محكمة)، ومهارة الاتصال(Communication) وهي (عملية نقل الأفكار والنتائج بوسائل ورسائل متعددة)، ومهارة التعريفات الإجرائية (Operational Definitions) وتعرف بأنها (وصف الأشياء وفق إجراءات تنفيذها)، ومهارة تفسير البيانات (Interpreting Data)، وتعرف بأنها (تدبر البيانات والوقوف للى مرادها)، ومهارة صياغة الفرضيات(Formulation Hypoth-esis)، وهي (القدرة على اقتراح حلول منطقية لسؤال محدد)، ومهارة ضبط المتغيرات (Controlling Variables) وتعرف بأنها (تحديد وضبط العوامل المؤثرة في ظاهرة مراد دراستها)، ومهارة التجريب(Experimenting)، وهي (الإجراءات العملية التي من خلالها يتم اختبار صحة الفروض للوصول إلى النتائج) (أبو لبدة،2009،28).

وقد أهتم القرآن الكريم اهتماماً بالغاً بالتفكير العلمي ومهاراته العقلية المتضمنة في آياته الكريمة، ومن هذه المهارات: مهارة الملاحظة المستمدة من قول الله تعالى:﴿**وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا**﴾(الفرقان: 62)، وفي ذلك دعوة لملاحظة الليل والنهار وهما يَمضيان ويتبدَّلان بمرور الوقت. ومهارة القياس، ومنها قوله تعالى: ﴿**قَالُوا نَفْقِدُ صُوَاعَ الْمَلِكِ**﴾(يوسف،72)، والصاعُ بمعنى المكيال: وهو الإناء الذي كان يوسف عليه السلام يكيل به الطعام . ومهارة التصنيف، قال تعالى:﴿ **وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾(النور،45)، فيذكر الله تعالى مثالاً لقدرته التامة في أصناف مخلوقاته من حيث أشكالها وحركاتها وسكناتها. ومهارة الاستنتاج في قول الله تعالى: ﴿**فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ ۞ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ۞ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ**﴾(الأنعام،76 – 78)، حيث استنتج إبراهيم عليه السلام بالحجة بطلان عبادة قومه. ومهارة الاستقراء، كقول الله تعالى: ﴿**فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنْبِهِ فَمِنْهُمْ مَنْ**

أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُمْ مَنْ أَخَذَتْهُ الصَّيْحَةُ وَمِنْهُمْ مَنْ خَسَفْنَا بِهِ الْأَرْضَ وَمِنْهُمْ مَنْ أَغْرَقْنَا وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ حيث كان نزول العذاب على الأقوام في ضوء خصائصهم المشتركة من حيث العناد والتكذيب. ومهارة التنبوء كما في قول الله تعالى:﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا، قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾(الكهف، 66 – 67)، فقد تنبأ الرجل الصالح بعدم قدرة موسى عليه السلام على مصاحبته لما سيرى منه من الأفعال التي سينكرها موسى لعدم اطلاعه على حكمتها ومصلحتها الباطنة. ومهارة استخدام الأرقام كما في قول الله تعالى:﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُمْ ظَالِمُونَ﴾(العنكبوت،14) وباستقراء النصوص فإن (السَّنة) في القرآن الكريم استُعملت في الدلالة على الشدة والمحَن،بينما استُعمل(العام) في الدلالة على الخير والرخاء. ومهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية، قال الله تعالى:﴿ وَيَا قَوْمِ لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شِقَاقِي أَن يُصِيبَكُم مِّثْلُ مَا أَصَابَ قَوْمَ نُوحٍ أَوْ قَوْمَ هُودٍ أَوْ قَوْمَ صَالِحٍ وَمَا قَوْمُ لُوطٍ مِّنكُم بِبَعِيدٍ﴾(هود،89) حيث جمعت الآية بين زمن الأقوام المتتالي ومكان دارُ قوم لوط الذي ليس ببعيد زماناً ومكاناً عن قوم شعيب. ومهارة الاستدلال، قال الله تعالى:﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِ الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ ۞ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ۞ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ﴾(يس،78 – 80)، فالذي أوجدها من العدم، وأبدع خلقها أول مرة من غير شيء، قادر على الإعادة . ومهارة الاتصال، قال الله تعالى:﴿فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيّاً ﴾(29)﴿قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيّاً﴾(مريم،30)، حيث تضمنت الآيات وسيلتي الاتصال: الإشارة والنطق. ومهارة التعريفات الإجرائية، كقول الله تعالى في التعريف بالجنة: ﴿ فِيهَا عَيْنٌ جَارِيَةٌ، فِيهَا سُرُرٌ مَّرْفُوعَةٌ، وَأَكْوَابٌ مَّوْضُوعَةٌ، وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ، وَزَرَابِيُّ مَبْثُوثَةٌ﴾(الغاشية:12 – 16). ومهارة تفسير البيانات، حيث نزل القرآن الكريم يفسر بعضه بعضا، قال الله تعالى:﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾(النحل: 44). ومهارة صياغة الفرضيات، قال الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ عَلِيٌّ حَكِيمٌ﴾(الشورى،51) فالفرضية تنفي تكليم الله لأحد من البشر إلا وحيًا، أو يكلمه من وراء حجاب، أو يرسل إليه رسولا من الملائكة. ومهارة ضبط المتغيرات كما جاءت في قول الله تعالى: ﴿قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَباً فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تَأْكُلُونَ﴾(يوسف،47)، حيث أمرهم يوسف عليه السلام، بالأكل بقدر الحاجة وترك الحنطة في السنبلة حتى لا تفسد. والتجريب في قول الله تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾(البقرة،260) يتمثل في أرادة إبراهيم عليه السلام في أن يزداد يقينا برؤية إحياء الموتى بتجريب عيانا.

الدراسات السابقة:

اهتمت بعض الدراسات بالوقوف على واقع مهارات التفكير العلمي ودرجة توافرها في الكتب المدرسية، وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسة تتعلق بواقع توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية، ومن الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

دراسة **العمراني والركابي**(2011) التي هدفت إلى معرفة مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط كان الأكثر اهتماماً بعمليات العلم بنسبة(42،41 %)، وكانت عملية القياس الأكثر اهتماماً في كتب الفيزياء، بينما حصلت عملية استخدام علاقات المكان والزمان وعملية التواصل على اقل نسبة، وهي(1،62 %) و(2،34 %) على التوالي، في حين أهملت الكتب الثلاثة عملية التنبؤ، وبشكل عام فإن الكتب الثلاثة حققت(11) عملية من أصل(12) عملية، وبنسبة(91،67 %).

دراسة **سيمسيك وكاباباينار (Simsek &Kabapinar,2010)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في استيعاب وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس في تركيا، وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس.

دراسة **أبو جحجوح (2008)** التي هدفت إلى الوقوف على عمليات العلم الأساسية والتكاملية الواجب توافرها في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، وتم استخدام أداة تحليل المحتوى، وقد تضمنت كتب العلوم عمليات العلم بنسب متفاوتة حيث جاءت عمليات (الملاحظة، والاتصال، وتفسير البيانات) بأعلى النسب، وجاءت (فرض الفروض، والتنبؤ، وضبط المتغيرات) بأدنى النسب على الترتيب.

دراسة **القطيش (2012)** التي هدفت إلى الكشف عن عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للصفوف من الرابع إلى الثامن الأساسي في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر عمليات العلم الأساسية والتكاملية تكراراً (الملاحظة والتصنيف، والتفسير)، ولم تتناول الأنشطة والتجارب العملية عمليات(وضع الفرضيات والاستقراء).

دراسة **الحدري (2002)** التي هدفت إلى استنباط منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم، بالاستقراء التام للآيات القرآنية، وتوصلت الدراسة إلى أن القرآن الكريم يؤكد على توظيف جميع العمليات العقلية عند معالجة أي قضية تحليلاً وتركيباً وتصنيفاً واستقراءً واستنباطاً وتقويماً.

دراسة **عبدالله (1995)** التي هدفت إلى التعرف على العمليات العقلية في القرآن الكريم بالاستقراء التام للآيات القرآنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ثماني عمليات وهي على النحو الآتي: الإدراك الحسي، الإدراك المعنوي، التذكر، القياس، الاستقراء، الاستنباط، التقويم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية

تحليل الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية للوقوف على درجة توافر مهارات التفكير العلمي في محتواها باستخدام أداة تحليل المحتوى، كدراسة (العمراني والركابي،2011؛ أبوجحجوح،2008؛ القطيش،2012)، وتقصي مهارات التفكير العلمي في القرآن الكريم بالاستقراء التام للآيات القرآنية كدراسة (الحدري،2002؛ عبد الله،1995)، والوقوف على فاعلية بعض الإستراتيجيات المقترحة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة كدراسة سيمسيك وكابابينار (Simsek &Kabapinar,2010)، وقد تميزت الدراسة الحالية بالوقوف على درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (تحليل محتوى) الخاصة بتحليل دروس كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، باستخدام وحدة التحليل (الجملة)، لرصد تكرار عدد مهارات التفكير العلمي في مضامين دروسها، وللتحقق من صدق التحليل عمد الباحث إلى الاستعانة بمحكمين إثنين من الأساتذة في مجالي المناهج والتربية الإسلامية، حيث طلب إلى كل واحد منهم إجراء التحليل على وفق المعايير التي اتبعها الباحث، بعد ذلك تم التعرف على أوجه الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحث و النتائج التي توصل إليها المحللان، وقد بلغت (0،90) باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وتم التحقق من ثبات التحليل بإعادة التحليل بعد شهر واحد من التحليل الأول بإتباع الخطوات ذاتها وفق المعايير ذاتها وتم حساب نسبة الاتفاق بين نتيجة عمليتي التحليل في المرتين حيث بلغت (0،89).

كما قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة، لتنمية مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم، لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا، وقد تكون الاختبار من (25) فقرة من نوع اختيار من متعدد، موزعة على دروس الوحدة الدراسية المقترحة، وتم التحقق من صدق الاختبار، بعرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (13) مختصا، مرفقا معه نسخة من الوحدة التعليمية، وقد أجريت التعديلات في ضوء توجيهات المحكمين، ولحساب ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه وإعادة تطبيقه بعد (21) يوماً، على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وقد بلغت نسبة ثبات الاختبار (0،89)، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توافر مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية؟ جاءت النتائج كما في الجداول (1، 2، 3، 4) الآتية:

جدول(1)

تكرارات ونسب مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتاب الصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2016/2015 بالأردن

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الملاحظة	-	-	1	%0,60	-	-	-	-	1	%0,23
القياس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التصنيف	2	%3,5	7	%4,26	1	%2,2	7	%4,4	17	%4
الاستنتاج	5	%8,9	9	%5,4	26	% 57,7	27	%17,1	67	%15,8
الاستقراء	-	-	5	%3,0	5	%11,1	22		32	%7,5
التنبوء	-	-	3	%1,8	-	-	3	%1,9	6	%1,4
استخدام الأرقام	1	%1,7	-	-	-	-	1	%0,63	2	%0,47
العلاقات المكانية والزمانية	4	%7,1	-	-	-	-	-	-	4	%0,94
الاستدلال	2	%3,5	3	%1,8	1	%2,2	3	%1,9	9	%2,1
الاتصال	5	%8,9	1	%0,60	5	%11,1	3	%1,9	14	%3,3
التعريفات الإجرائية	7	%12,5	29	%17,6	-	-	13	%8,2	49	%11,6
تفسير البيانات	13	%23,2	106	%64,6	2	%4,4	64	%40,7	185	%43,8
صياغة الفرضيات	1	%1,7	-	-	-	-	-	-	1	%0,23
ضبط المتغيرات	10	%17,8	-	-	1	%2,2	-	-	11	%2,6
التجريب	6	%10,7	-	-	4	%8,8	14	%8,9	24	%5,6

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
المجموع الكلي	56	%100	164	%100	45	%100	157	%100	422	%100

يتبين من الجدول(1) أن مهارة تفسير البيانات كانت الأكثر تكراراً في عنصر النتاجات في كتاب الصف السابع وبنسبة (23،2%)، ولعنصر المحتوى بنسبة (64،6%)، ولعنصر التقويم بنسبة(40،7%)، بينما جاءت مهارة الاستنتاج الأكثر تكراراً في مجال الأنشطة بنسبة (57،7).

جدول(2)

تكرارات ونسب مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتاب الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي 2016/2015 بالأردن

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الملاحظة	5	%9,8	6	%1,9	7	%7,9	3	%1,3	21	%3
القياس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التصنيف	3	%5,8	3	99,%	3	%3,4	16	%7	25	%3,7
الاستنتاج	5	%9,8	23	%7,6	33	%37,5	46	%20,1	107	%15,9
الاستقراء	-	-	9	%2,9	4	%4,5	22	%9,6	35	%5,2
التنبوء	-	-	4	%1,3	2	%2,2	4	%1,3	10	%1,4
استخدام الأرقام	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
العلاقات المكانية والزمانية	-	-	13	%4,3	5	%5,6	8	%3,5	26	%3,8
الاستدلال	1	%1,9	12	%3,9	4	%4,5	24	%10,5	41	%6,1
الاتصال	-	-	3	99,%	15	%17	8	%3,5	26	%3,8
التعريفات الاجرائية	8	%15,6	30	%9,9	1	%1,13	16	%3,5	55	%8,2
تفسير البيانات	15	%29,4	188	%62,2	1	%1,13	62	%27,1	266	%39,7
صياغة الفرضيات	-	-	1	%0,33	2	%2,2	4	%1,3	7	%1
ضبط المتغيرات	9	%17,6	9	%2,9	3	%3,4	3	%1,3	24	%3,5
التجريب	5	%9,8	1	%0,33	8	%9	12	%5,2	26	%3,8
المجموع	51	%100	302	%100	88	%100	228	%100	669	%100

يلاحظ من الجدول(2) أن مهارة تفسير البيانات كانت الأكثر تكراراً في عنصرالنتاجات في كتاب الصف الثامن، وبنسبة (29،4%)، ولمجال المحتوى وبنسبة (62،2%)، ولعنصر التقويم بنسبة(27،1%)، بينما جاءت مهارة الاستنتاج الأكثر تكراراً في مجال الأنشطة بنسبة(37،5%).

جدول(3)

تكرارات ونسب مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتاب الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2016/2015 بالأردن

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الملاحظة			21	%7,1	4	%10,5	3	%2,9	28	%6,4
القياس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التصنيف	-	-	7	%2,3	2	%5,2	10	%9,9	19	%4,3

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الاستنتاج			36	%12,2	6	%5,2	11	%10,8	53	%12,2
الاستقراء	-	-	27	%9,2	2	%5,2	8	%7,9	37	%8,5
التنبوء			4	%1,3	2	%5,2	6	%5,9	12	
استخدام الأرقام	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
العلاقات المكانية والزمانية	-	-	3	%1	-	-	-	-	3	%0,69
الاستدلال	-		22	%7,5	1	%2,6	10	%9,9	33	%7,6
الاتصال	-	-	6	%2	5	%13,1	2	%1,9	13	%3
التعريفات الاجرائية	-	-	35	11,9	-	-	6	%5,9	41	%9,4
تفسير البيانات	-	-	115	%39,2	-	-	38	%37,6	153	%35,4
صياغة الفرضيات	-	-	1	%0,34	-	-	1	%0,99	2	%0,46
ضبط المتغيرات	-	-	2	%0,68	1	%2,6	-	-	3	%0,69
التجريب	-	-	14	%4,7	15	%39,4	6	%5,9	35	%10,1
المجموع	-	-	293	%100	38	%100	101	%100	432	%100

يظهر من الجدول(3) أن مضمون كتاب الصف التاسع قد خلا تماماً من عنصر النتاجات، وان مهارة تفسير البيانات كانت أكثر المهارات تكراراً في عنصر المحتوى وبنسبة (39،2%)، ولعنصر التقويم بنسبة(37،6%)، وقد يعزى ذلك إلى استمرارية التكامل الرأسي في المعرفة بين الصفوف، وحاجة الطلبة إلى الاستزادة من المعرفة الإسلامية المتراكمة في التتابع، بينما جاءت عملية التجريب الأكثر تكراراً في عنصر المنهاج (الأنشطة) بنسبة (39،4%).

جدول(4)

تكرارات ونسب مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتاب الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2016/2015 بالأردن

عناصر الكتاب المدرسي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم			
مهارات التفكير العلمي	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الملاحظة	1	%2,7	20	%5,7	9	% 9,0	6	% 3.2	36	% 5.4
القياس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التصنيف	4	%10,8	19	%5,4	3	%3,2	11	% 5.8	37	% 5.5
الاستنتاج	7	%18,9	27	%7,7	20	%21,9	45	% 24	99	% 14.8
الاستقراء	1	%2,7	21	%6	11	%12	19	% 10.1	53	% 7.8
التنبوء	-	-	5	%1,4	2	%2,1	2	% 1	9	% 1.3
استخدام الأرقام	-	-	9	%2,5	-		3	% 1.6	12	% 1.8
العلاقات المكانية والزمانية	-	-	6	%1,7	2	%2,1	1	% 5.0	9	% 1.3
الاستدلال	2	%5,4	28	%8	11	%12	20	% 10.6	61	% 9.1
الاتصال	1	%2,7	10	%2,8	9	%9,8	3	% 1.6	23	% 3.4
التعريفات الاجرائية	4	%10,8	50	%14,2	3	%3,2	16	% 8.5	73	% 10.9
تفسير البيانات	5	%13,5	138	%39,4	3	%3,2	44	% 23.5	190	% 28.5
صياغة الفرضيات	1	%2,7	3	%0,85	7	%7,8	7	% 3.7	18	% 2.7

عناصر الكتاب المدرسي / مهارات التفكير العلمي	النتاجات		المحتوى		الأنشطة		التقويم			
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
ضبط المتغيرات	5	%13,5	10	%2,8	2	%2,1	5	% 2.6	22	% 3.3
التجريب	6	%16,2	4	%1,1	9	%9,8	5	% 2.6	24	% 3.6
المجموع	37	%100	350	%100	91	%100	187			

يلاحظ من الجدول(4) الخاص بتحليل كتاب الصف العاشر أن مهارة الاستنتاج كانت أكثر المهارات تكراراً لكل من النتاجات وبنسبة (18،9%)، الأنشطة وبنسبة(21،9%)، التقويم وبنسبة(24%)، وجاءت مهارة تفسير البيانات الأكثر تكراراً لعنصر المحتوى وبنسبة (39،4%).

ويتبين من الجداول(1،2،3،4) أن أعلى مهارات التفكير تكراراً هي مهارة تفسير البيانات في الصفين السابع والثامن في عناصر الكتاب المدرسي الآتية:(النتاجات، المحتوى، التقويم)، وبنسب على التوالي للصف السابع (23،2 %) (64،6 %) (40،7 %)، وبنسب على التوالي للصف الثامن(29،4 %) (62،2 %) (27،1 %)، ولعنصري المحتوى والتقويم في الصف التاسع وبنسب على التوالي (39،2 %) (37،6 %)، وفي عنصر المحتوى للصف العاشر بنسبة (39،4 %)، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارة تفسير البيانات تعد عصب البحث والتفكير العلمي، إذ تُمكّن الباحث المتعلم من قراءة وفحص المقروء لاستخلاص معانٍ أكثر عمقًا من المادة المقروءة، والتقاط المعاني الضمنية العميقةً فيها، والخروج منها بأفكار صحيحة تؤكدها شواهد وأدلة مترابطة بين عناصر الكتاب المدرسي(النتاجات، والمحتوى، والتقويم) للوصول إلى الحقائق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جحجوح (2008) في أن مهارة تفسير البيانات جاءت بأعلى النسب.

ويلاحظ من الجداول(1،2،3،4) أن مهارة الاستنتاج كانت الأكثر تكراراً في عنصر الأنشطة للصفوف السابع بنسبة(57،7 %)، وللصف الثامن بنسبة(37،5 %)، وللصف العاشر بنسبة(37،5 %)، وقد يعزى ذلك إلى حرص الكتب الإسلامية المتكاملة تكاملا رأسياً على دعوة الطلبة لممارسة الأنشطة بغية الوصول إلى نتائج جديدة يستنتجها الطلبة بأنفسهم وفق فروقهم الفردية وتعلمهم الذاتي. وجاءت مهارة التجريب بنسبة(39،4 %) كأعلى النسب لمجال الأنشطة في الصف التاسع، وقد يعزى ذلك إلى أن تجريب المعرفة من خلال ممارسة الأنشطة يساعد المتعلم على اكتشاف المزيد من الأفكار، وتوسيع مدارك تعلمه، عن طريق الخبرة الذاتية التي تتيح له فرص المشاركة والتفاعل مع المعرفة. وجاءت تكرارات ونسب استخدام مهارات التفكير العلمي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا كما في الجدول (5)الآتي:

جدول(5)

تكرارات ونسب مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للصفوف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر) للعام الدراسي 2016/2015

عمليات العلم	كتاب الصف السابع		كتاب الصف الثامن		كتاب الصف التاسع		كتاب الصف العاشر		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الملاحظة	1	%0,23	21	%3	28	%10,5	36	%5,4	86	%3,9
القياس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التصنيف	17	%4	25	%3,7	19	%5,2	37	%5,5	98	%4,4
الاستنتاج	67	%15,8	107	%15,9	53	%5,2	99	%14,8	326	%14,8
الاستقراء	32	%7,5	35	%5,2	37	%5,2	52	%7,8	119	%5,4
التنبوء	6	%1,4	10	%1,4	12	%5,2	9	%1,3	37	%1,6
استخدام الأرقام	2	%0,47	-	-	-	-	12	%1,8	14	%0,6
العلاقات المكانية والزمانية	4	%0,94	26	%3,8	3	-	9	%1,3	42	%1,9
الاستدلال	9	%2,1	41	%6,1	33	%2,6	61	%9,1	144	%6,5
الاتصال	14	%3,3	26	%3,8	13	%13,1	23	%3,4	76	%3,4
التعريفات الاجرائية	49	%11,6	55	%8,2	41	%9,4	73	%10,9	218	%9,9
تفسير البيانات	185	%43,8	266	%39,7	153	%35,4	190	%28,5	794	%36,2
صياغة الفرضيات	1	%0,23	7	%1	2	%0,46	18	%2,7	28	%1,2

عمليات العلم	كتاب الصف السابع		كتاب الصف الثامن		كتاب الصف التاسع		كتاب الصف العاشر		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ضبط المتغيرات	11	%2,6	24	%3,5	3	%0,69	22	%3,3	60	%2,7
التجريب	24	%5,6	26	%3,8	35	%10,1	24	%3,6	109	%4,9
المجموع	422	%100	669	%100	432	%100	665	%100	2188	%100

يلاحظ من الجداول(5) أن أعلى نسب مهارات التفكير العلمي استخداماً هي مهارة (تفسير البيانات)، وبنسبة (36،2%)، ولصالح الصف السابع بنسبة (43،8%) ولصالح عنصر المحتوى بنسبة (64،6%) كما جاء في جدول (1)، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارة التفسير تمثل أسلوبًا لاكتشاف الأحداث والأشياء والحقائق والمعرفة الجديدة وتسجيل العلاقات بين الجوانب المختلفة للظواهر المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الأساسية العليا عامة، إضافة إلى حاجة طلبة الصف السابع إلى تفسيرات منطقية للكثير من المفاهيم والمصطلحات الإسلامية، وتعليل محكم لمعرفة ما يعتقدون بصحته، وهم في مرحلة انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضوج الجسدي والفكري، وفي السياق نفسه جاءت عملية تفسير البيانات أعلى نسب عمليات العلم لعنصر المنهاج (التقويم) لصالح كتاب الصف السابع وبنسبة (40،7%) كما في الجدول (1)، مما يؤكد أن عملية تفسير البيانات وشرحها وتوضيحها من العمليات التي تساعد في تحقيق النظرة المتكاملة لموضوعات التربية الإسلامية كمحتوى دراسي وطريقة تقويم. وتتفق هذه النتيجة إلى حد بعيد مع دراسة أبو جحجوح (2008) التي أظهرت نتائجها أن عملية تفسير البيانات جاءت أعلى نسبة.

ويلاحظ من الجداول (5) أن مهارة القياس قد خلت من عناصر كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن كتب التربية الإسلامية لم يرد في موضوعاتها ما يلزم معالجتها باستخدام أدوات القياس المقننة، كقياس الأطوال والأبعاد والأزمان، بالرغم من حاجة موضوعات التربية الإسلامية كمنظومة متكاملة؛ توظيف عملية القياس في موضوعاتها، وقد تأكد هذا النقص في أركان هذه المنظومة المتكاملة خلو كتب الصفين الثامن والتاسع من مهارة استخدام الأرقام ذات العلاقة المباشرة بمهارة القياس، وبشكل عام فإن كتب التربية الإسلامية الأربعة حققت (14) مهارة من أصل(15) مهارة، وبنسبة (3،93 %)، وتتفق هذه النتيجة إلى حد بعيد مع دراسة العمراني والركابي (2011)، التي أظهرت أن محتوى كتب الفيزياء الثلاثة للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم حققت(11) عملية من أصل (12) عملية، وبنسبة (91،67 %).

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية؟ قام الباحث بوضع تصور مقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا كما يأتي:

♦ **أولاً:** الهدف الرئيس لتطوير كتب التربية الإسلامية: يهدف التصور المقترح إلى تنمية مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن.

♦ **ثانياً:** أهداف التصور المقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا (المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية):

1. **مهارة الملاحظة، وتشمل الأهداف الآتية:** النظر إلى الظواهر الكونية لتعزيز العقيدة الإسلامية في نفوس الطلبة. وتعظيم قدرة **الله** تعالى في الخلق المبدع لمخلوقاته.و الاستشهاد بالآيات القرآنية على مظاهر الإعجاز العلمي.

2. **مهارة القياس، وتشمل الأهداف الآتية:** التعرف إلى أنواع المكاييل والأوزان المستخدمة في الحضارة الإسلامية. والوقوف على دور المكاييل والأوزان في ضبط معايير الأحكام الفقهية والتشريعية. وتوظيف المكاييل والأوزان في المسائل الفقهية.

3. **مهارة التصنيف، وتشمل الأهداف الآتية:** تصنيف مسائل الأحوال الشخصية في أنساق بناءً على خصائصها المشتركة. وتعظيم حكمة الإسلام في معالجة مسائل العلاقات الاجتماعية المتنوعة. وعرض مواقف تمثيلية ورسومات توضيحية حول موضوعات المعاملات الإسلامية.

4. **مهارة الاستنتاج، وتشمل الأهداف الآتية:** يعلل فضائل التمسك بالأحكام العقدية والفقهية في مواقف الحياة العملية. ويهتم المتعلم بقضايا العصر والمسلمين. ويصمم المتعلم برنامجاً حاسوبياً لحفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والأحكام الفقهية المستنبطة منها.

5. **مهارة الاستقراء، وتشمل الأهداف الآتية:** يتتبع أحداث السيرة النبوية للوصول إلى صفات وخصائص النبوة والرسالة. ويثمن مواقف الصحابة في نشر الدعوة الإسلامية. وينظم جدولا بالظواهر الدالة على وجود **الله** تعالى.

6. **مهارة التنبوء، وتشمل الأهداف الآتية:** اقتراح أساليب حديثة لنشر الدعوة الإسلامية في ضوء المتغيرات المتوقعة. وتنظيم خطط لإثارة دافعية المسلمين لحماية المناسك والشعائر الإسلامية.و بناء اتجاهات ايجابية نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعلم المصطلحات الإسلامية.

7. **مهارة استخدام الأرقام، وتشمل الأهداف الآتية:** يتعرف على مقادير توزيع المواريث. ويتطوع في جمعية خيرية تدعم دلالة الأعداد وتحويلاتها في الفقه الإسلامي. ويطور برنامجا محوسباً لمقادير أنصبة الزكاة.

8. **مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية، وتشمل الأهداف الآتية:** يربط بين مواقيت الحج الزمانية والمكانية. ويؤيد خطط كبار الصحابة والقادة في الفتوحات الإسلامية. ويصمم لوحة تبين الحقب التاريخية المتتابعة لتطور الحضارة الإسلامية.

9. **مهارة الاستدلال، وتشمل الأهداف الآتية:** يوضح العلاقة بين أداء الفرائض والتطوع مدعومة بأمثلة شرعية. ويظهر وعيا بأهمية العقل والفطرة في تعزيز مفاهيم أركان الإيمان والإسلام.

ويجيد تلاوة سور وآيات القرآن الكريم وفق أحكام التلاوة.

10. مهارة الاتصال، وتشمل الأهداف الآتية: يلخص المعنى الإجمالي للآيات والسور القرآنية وبعض الأحاديث الشريفة بلغته الخاصة. ويتحلى بالأخلاق الإسلامية في حياته العملية. ويبرهن على أداء النوافل اليومية والأسبوعية والشهرية بخرائط ورسومات بيانية.

11. مهارة التعريفات الإجرائية، وتشمل الأهداف الآتية: يعرف المتعلم المفاهيم والمصطلحات الآتية (الصلاة، الصوم، التوحيد، الإسلام...). ويصغي المتعلم باهتمام إلى درس حول مفهوم الجهاد. ويستخدم البوصلة بدقة لتحديد جهة القبلة.

12. مهارة تفسير البيانات، وتشمل الأهداف الآتية: يعلل النعيم الذي أعده الله للمجاهدين. الاهتمام بإحداث الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة. ويؤدي دور العاملين على الزكاة والصدقات.

13. مهارة صياغة الفرضيات، وتشمل الأهداف الآتية: إتاحة فرص التوظيف للشباب يقلل من خطر الانحراف في المجتمع.و يؤمن بأن النصر بيد الله تعالى. يبدي رغبة في تلاوة بعض آيات القرآن الكريم لتحسين لغته العربية. ويصحح بدقة تلاوة زميله حفظاً من اللحن.

14. مهارة ضبط المتغيرات، وتشمل الأهداف(المعرفية، والانفعالية، والنفسحركية) الآتية:

يربط مشروعية الزكاة بالتكافل الاجتماعي.و يتطوع في جمعية خيرية لدعم الطلبة الفقراء.

ويؤدي الصلاة على وقتها لأنها تنهى عن الفحشاء والمنكر.

15. مهارة التجريب، وتشمل الأهداف الآتية: يستدل على مجالات الإنفاق في سبيل الله تعالى بالنصوص القرآنية. ويشارك في مسابقة حفظ القرآن الكريم. يبتكر جهازا لرصد أخطاء التلاوة.

♦ **ثالثاً**: منظومة القيم، ومن أمثلتها: القيم الأخلاقية ومنها: الصدق، العفة، الأمانة. القيم الاجتماعية، ومنها: التعاون، العمل التطوعي، التسامح. القيم الذاتية، ومنها: الثقة بالنفس، الذكاء، الشجاعة. القيم الجسدية، وتشمل: النظافة، الصحة، النشاط . القيم الجمالية، ومنها: الإبداع والتناسق. القيم العملية، ومنها:التملك، العمل. وقيم الأمن، ومنها: الوقاية ومعالجة الأخطاء، رعاية المصالح، مقاومة الفساد والجريمة.

♦ **رابعًا**: الاتجاهات، ومن أمثلتها: الاتجاه الموجب، والاتجاه السلبي، والاتجاه المحايد.

♦ **خامساً**: المهارات الحياتية، ومن أمثلتها: مهارة التواصل اللفظي/غير اللفظي، إدارة الوقت الإصغاء الجيد، التعبير عن المشاعر، إبداء الملاحظات والتعليقات، التفاوض وإدارة النزاع، تفهُّم الغير والتعاطف معه، التعاون وعمل الفريق، مهارات التأثير على الآخرين.

♦ **سادساً**: الأساليب والوسائل والأنشطة: الحوار والمناقشة، المجموعات الزمرية، الزيارات الميدانية والرحلات العلمية، الاستقصاء، حل المشكلات، الاكتشاف الموجه والحر، المواقع الالكترونية، أجهزة العرض، الكتب والمجلات والصحف، الخرائط، عقد مناقشات إجراء مقابلات والقيام بالزيارات والرحلات، إجراء الأبحاث العلمية والميدانية، مجلات حائط.

♦ **سابعاً**: التقويم، ويشمل التقويم: التشخيصي والبنائي والختامي، باستخدام الاستراتيجيات الآتية: الملاحظة، العرض التوضيحي، الأداء العملي، المحاكاة، المناظرة، المقابلة، تقويم الذات.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا؟ تم التحقق من تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة قبل إجراء التجربة، حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق دالة إحصائياً($\alpha = 0.05$)، ولمعرفة أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمي جاءت النتائج كما في الجدول (5)

جدول(5)

نتائج اختبار(ت) لأثر تدريس وحدة دراسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر)

الصف	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة الفعلي
السابع	التجريبية	22	22,14	1,16	21,7		43	0,03
	الضابطة	22	12,10	2,64				
الثامن	التجريبية	22	22,23	1,37	83,9		43	0,02
	الضابطة	22	12,11	3,18				
التاسع	التجريبية	22	22,17	1,14	64,7	1,7	43	0,04
	الضابطة	22	12,15	3,72				
العاشر	التجريبية	22	23,32	1,47	95,8		43	0,03
	الضابطة	22	12,27	83,2				
الكلي	التجريبية	88	22,46	1,28	-		-	0,03
	الضابطة	88	12,15	3,25				

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لطلبة الصفوف(السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) جاء لصالح المجموعات التجريبية في الصفوف منفردة وفي الصفوف مجتمعة، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي (22،46)، وبانحراف معياري بلغ (1،28)، علماً بأن القيمة الجدولية لاختبار (ت) عند مستوى الدلالة (α =0.05) تساوي (1.7) بالتالي فإن فعالية التصور المقترح دال إحصائياً، وقد يعزى ذلك إلى أن اكتساب المعرفة باستخدام مهارات التفكير العلمي، هو من أهم السبل للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي؛ لأن التفكير بمهاراته العلمية هو السبيل الحكيم لحل المشكلات والمواقف الإسلامية في الحياة العملية، وابتكار المعرفة وتطويرها، وتحسين ما هو موجود لدى المتعلمين.

وبحساب مربع (ايتا) يمكن القول إن معامل (ايتا) من حيث التأثير في المجموعة التجريبية كان عالياً، وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) بحيث تجاوز (0.20) في جميع المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة، وهي قيمة مرتفعة لأغراض الدراسة، ومثال ذلك: الصف السابع

22،14 – 12،10 = 10،04

22،14/10،04 = 0،45

ايتا2=(0،45)2=0،20

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. تضمين مهارة القياس في محتوى جميع عناصر كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، ومهارة استخدام الأرقام في كتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والتاسع.
2. تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا بإعداد نماذج تدريسية تطبيقية وعملية لتحقيق الأهداف المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية لكتب التربية الإسلامية.
3. توظيف مهارات التفكير العلمي المستمدة من القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا للارتقاء بمستوى الطلبة في التحصيل الدراسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم.

ثانياً- المراجع العربية:

1. أبو جحجوح، يحيى محمد.(2008). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة
2. التعليم الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) م(22)،ع(5)
3. أبو لبدة، رامي محمد(2009). فاعلية النمط الاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم
4. لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. البعلي،إبراهيم عبد التعزيز.(2012). فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية
6. بعض مهارات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
7. بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية لأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة
8. العدد(31)، صص 259 – 284.
9. الجيلالي، حسان ولوحيدي، فوزي.(2014).أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة
10. الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد(9)، صص194 – 210.
11. حتمو، نبيل يعقوب.(2009).قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية
12. للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة
13. الحدري، خليل(2002). منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية في
14. المؤسسات الجامعية:تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.
15. سالم، رائد خليل. (2008). الصحة المدرسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر،عمان.
16. السويدي، برلنتي. (2010). مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي
17. لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، مجلة جامعة دمشق، م(26)،صص–209 –234 عبد الله، عبد الرحمن (1995). العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية.
18. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (7)1،105 – 129.
19. عبد السلام،مصطفى (2006). التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر
20. العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة،12 – 13.
21. العمراني، عبد الكريم والركابي، عباس جواد.(2001). مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء
22. للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية،م(10)،
23. العددان(3 – 4)،صص100 – 123.
24. القطيش، حسين.(2012). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب
25. العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن، مجلة القدس المفتوحة،مج(27).52 – 82.

ثالثاً- المراجع الأجنبية:

1. *Simsek,p.& Kabapinar,F.(2010).The effect of inquiry-based Learning on elementary students conceptual understanding of matter, scihtific process skills and science attitudes.procedia Social and Behavioral Science.2,1190-1194.*

أوصاف القول في ضوء القرآن الكريم*

أ. حمزة عبد اللّه سعادة شواهنة**

*تاريخ التسليم: 2016/1/12م، تاريخ القبول: 2016/2/27م.
** مدرِّس/ مدرسة ذكور سنيريا الثانوية/ قلقيلية/ فلسطين.

ملخص:

يقوم هذا البحث على دراسة أوصاف القول في القرآن الكريم، وذلك من خلال استقراء الآيات التي تضمنت أوصاف القول وتفسيرها وفق منهجية التفسير الموضوعي.

ومن المعلوم أنّ للقول شأناً عظيماً، لذلك أخذ مساحة كبيرة من القرآن الكريم، ومما يميز هذا البحث أنه عرض موضوعاً من الموضوعات القرآنية التي لم يكتب فيها بشكل مستقل سواء على شكل رسالة جامعية، أو على شكل كتاب مطبوع، وذلك حسب اطلاع الباحث، ومن ثَمّ فقد أسهم هذا البحث بإضافة ما هو جديد ومهم إلى ساحة الدراسات القرآنية الموضوعية.

وقد تبين للباحث أن القرآن الكريم عُنيَ بالقول الحسن، فالناظر في آياته يجدها كثيراً ما تحضّ على الاعتناء بأسلوب العَرض والتحلّي بالقول الحَسَن في مناسبات شتّى.

وتبيَّن كذلك مكانةُ القول في الإسلام، ولا أدلّ على ذلك من عرض القرآن الكريم لأوصاف القول، حيث بلغت أوصاف القول في القرآن الكريم اثنين وعشرين وصفاً مع التكرار، وخمسة عشر وصفاً من غير تكرار.

ومن خلال دراسة أوصاف القول في ضوء القرآن الكريم، فإننا نلمس أنّ الغرض الأكبر من ذكر القرآن الكريم لتلك الأوصاف هو أن لا يُغفل البشر قيمة القول الحَسن ودوره في الحياة الاجتماعية وأثره في النَفوس، وأن يتخيّروا أحسن القول قبل التفوّه بأيّ كلمة، وأن يمسكوا عن الكلِم الخبيث.

الكلمات المفتاحية: القرآن، التفسير، التفسير الموضوعي، القول، الأوصاف

The description of speech in point of view the of the Holy Quran

Abstract:

This research studies the descriptions of speech in the Qoran through extrapolation of verses which included descriptions of speech and analysis them through the objective interpretation.

It is understood that speech has a great position so it took a large status in the Holy Quran.

What distinguishes this research that it introduced a Quranic topic which hasn't been written before as a form of thesis or a printed book. so it added a new and important topic to the Quranic thematic studies.

The researcher has found that the Quran is rich of kind speech. However, the observer of the Quranic verses can find many examples that abstain caring for feel with kindness speeches in various occasions. Also, it is Found that the speech has a great position in Islam since it has mentioned the descriptions of twenty tow turn with repetition and fifteenth without repetition.

Through the study of speech descriptions in Quran, we find that the great aim is that to make human beings not to ignore the value of kindness speech and it role in the social life and its effect on selves. Also to choose good words to speech and to stop using vicious words.

***Keywords**: (Quran: interpretation (tafsir): objective interpretation, speech, Descriptions).*

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين، وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد. ...

فإنّ القول صلة الوصل بين الإنسان والعالم الخارجي، وهو الوسيلة الأصيلة في إيصال الخير للناس، ناهيك عن كونه نعمة ميّز الله عز وجل بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وقد أولى القرآن الكريم وسيلة القول عناية خاصة، فوصّى الله جل جلاله عباده الصالحين بالتحلي بأحسن القول، فقال عز وجل: (وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)[1]، ويحاول هذا البحث تسليط الضوء على أوصاف القول في القرآن الكريم، وذلك من خلال استقراء الآيات التي تضمنت وصفاً للقول وتحليلها؛ للوقوف على مكانة القول الحسن ودوره في حياة الفرد والمجتمع.

واتبع الباحث مناهج عدة في إعداد هذه الدراسة للوصول إلى النتائج المرجوة، كان في مقدمتها المنهج الاستقرائي الاستنتاجي، وذلك من خلال استقراء الآيات التي تضمنت أوصاف القول في القرآن الكريم، ثُم استنتاج الرؤية القرآنية الشمولية بكل موضوعية، وكذلك منهج التفسير الموضوعي.

ويمكن إجمال الهدف من البحث وأسبابه في النقطتين الآتيتين:

1. إبراز اعتناء القرآن الكريم بالقول الحسن، فالناظر في آياته يجد كثيراً ما يحضّ على الاعتناء بأسلوب العَرض والتحلّي بالقول الحَسَن في مناسبات شتّى.
2. استهانة الإنسانية عامة والإعلاميين بخاصة بخطورة الكلمة، فالناظر في لغة التخاطب في وسائل الإعلام العالمية والعربية بشتى أشكالها يلحظ ذلك بجلاء، وهذا يرتّب علينا النظر في القرآن الكريم؛ وذلك للتعرف إلى مكانة أدب الخطاب، وتعميمه كثقافة مجتمعية.

وقد ارتأيت أن أقسم هذا البحث إلى ثلاثة مباحث، ففي المبحث الأول: كان الكلام عن معنى القول ونظائره في القرآن الكريم، ثُمّ بينت في المبحث الثاني مكانة القول ودلالته في السياق القرآني، ثُمّ ختمت هذا البحث باستعراض أوصاف القول في القرآن الكريم.

وأساله جل جلاله أنْ يهدينا إلى الطيّب من القول، إنه سميع الدعاء.

المبحث الأول

معنى القول وأنواعه ونظائره في القرآن الكريم

سنبين في هذا المبحث المقصود بأوصاف القول في القرآن الكريم، من خلال تأصيل المعنى اللغوي والاصطلاحي لهذا المصطلح، ثم سنعرج على ذكر صيغ القول في التنزيل العزيز.

المطلب الأول معنى أوصاف القول:

♦ **أولاً معنى القول:**

قال ابن منظور: (القول: الكلام على الترتيب)[2]، وعرّفه الفيروزآبادي بأنه: (كلّ لفظ مَذَل به اللسان، تامًّا كان أو ناقصاً، والجمع: أقوال، وجمع الجمع: أقاويل)[3].

♦ **ثانياً معنى الوصف:**

قال ابن فارس: (وصفت الشيء أصفه وصفا، والصفة: الأمارة اللازمة للشيء)[4].

ويسمّى النعت: الصفة، والوصف، وهو: (التابع الذي يكمل متبوعه، بدلالته على معنى فيه، أو فيما يتعلق به)[5]، والظاهر أنّ هناك فرقاً بين النعت والوصف، فمن الفروق بينهما أنّ (النعت: وصف الشيء بما فيه من حُسن. ولا يقال في القبيح، إلا أن يَتكلَّف مُتكلِّف، فيقول: نعتَ سُوء، والوصف يقال في الحسَن والقبيح)[6].

♦ **ثالثاً المقصود بأوصاف القول:**

والمقصود بأوصاف القول في هذا البحث كل صفة للقول وردت في القرآن الكريم سواء كان الموصوف ظاهراً أم مقدّراً.

وظهر بعد استقراء النصوص القرآنية أنّ القول في القرآن الكريم قد وقع وصفاً اثنتين وعشرين مرة مع التكرار[7]، وخمس عشرة مرة من غير تكرار[8].

المطلب الثاني صيغ القول في القرآن الكريم:

ومن خلال تتبّع الألفاظ التي وردت في كتاب الله الكريم، وتحمل في طيّاتها معنى القول، تبيّن أنها خمسة ألفاظ هي:

♦ **أولاً القيام:**

(القيام: جمع (قائم) مصدر (قمت)، وقيام الأمر وقوامه: ما يقوم الأمر به)[9]، ولقد جاء القيام بمعنى القول في قوله عز وجل: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ**﴾[10]، قال ابن عباس رضي الله عنه: (كونوا قوّالين بالعدل في الشهادة على مَن كانت، ولو على أنفسكم)[11].

♦ **ثانياً الأمر:**

(الأمر: نقيض النهي، والأمر واحد من أمور الناس)[12]، ولقد ورد الأمر بمعنى القول في شواهد قرآنية عدة ، ومن هذه الشواهد قوله عز وجل: ﴿**فَتَنَازَعُوا أَمْرَهُمْ بَيْنَهُمْ وَأَسَرُّوا النَّجْوَى**﴾[13]، أي: (يتنازعون القول فيا يريدون العمل عليه؛ لأن مثل ذلك الأمر لا يتنازع وإنما يتنازع القول فيه)[14].

♦ **ثالثاً الوعظ:**

ولقد جاء الوعظ بمعنى القول في قوله عز وجل: ﴿**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ**﴾[15]، (أَي: بالتخويف من الله، والوعظ بالقول)[16]، و(العِظة: كلام يليّن القلوب القاسية، ويرغّب الطبائع النافرة)[17].

♦ **رابعاً النجوى:**

(نجَاه نجْوا ونَجوى: سارَّه، والنَّجوى والنَّجيُّ: السِّر، والنَّجْوُ: السِّرّ بين اثنين، يقال: نجوتُه نجْواً أي: سارَرتُه، وكذلك ناجيتُه، والاسم النَّجوى)[18]، ولقد وردت النجوى بمعنى القول في قوله عز وجل: ﴿**وَأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا هَلْ هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ**﴾[19]، (أي: قائلين فيما بينهم خُفية: هَلْ هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يعنون رسولَ الله صلى الله عليه وسلم، يستبعدون كونه نبيّاً؛ لأنه بشر مثلهم، فكيف اختُصّ بالوحي دونهم)[20].

♦ **خامساً اللسان:**

(اللسان: جارحة الكلام، وقد يُكْنَى بها عن الكلمة فيؤنّث حينئذ)[21]، ولقد ورد اللسان بمعنى القول في قوله عز وجل: ﴿**وَاجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ**﴾[22]، (أي: ثناء حسناً، وذكرا جميلاً، وقبولاً عامّاً في الأمم التي تجيء بعدي.. .. قال القُتَيبي: وُضع اللسان موضعَ القول على الاستعارة؛ لأن القول يكون به)[23].

المبحث الثاني

مكانة القول ودلالته في السياق القرآني

سنتناول في هذا المبحث مكانة القول في القرآن الكريم، ثم سنعرّج على دلالة القول في السياق القرآني.

أولاً مكانة القول في القرآن الكريم:

عُنيَ القرآن الكريم بالقول الحسن، وتتلخص مكانة القول في القرآن الكريم في النقاط الآتية:

1. سمّى الله عز وجل القرآن الكريم كلّه قولاً، فقال جل جلاله: ﴿**أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ**﴾[24].

2. إنّ القول هو الأصل في تبليغ الدعوة الإسلامية، فكان تبليغ رسُل الله عليهم السلام لرسالة ربّهم عز وجل لأقوامهم بالقول، فقال جل جلاله: ﴿**وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ**﴾[25].

3. امتنّ الله عز وجل على عباده المؤمنين بإرشادهم إلى القول الحسن بقوله: ﴿**وَهُدُوا إِلَى الطَّيِّبِ مِنَ الْقَوْلِ**﴾[26].

4. وصّى عز وجل عباده الصالحين بالقول الحسن.

5. وبيّن أنّه يقطع نزْغ الشيطان، فقال: ﴿**وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزَغُ بَيْنَهُمْ**﴾[27].

6. إنّ القول الطيّب يطيِّب الخاطر، بل هو أفضل من كثير من المال، فقال جل جلاله: ﴿**قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى**﴾[28].

7. وأخبر عز وجل أنّ الكلم الحسن يصعد إلى السماء، فقال تعالى: ﴿**إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ**﴾[29]. ولما للقول من أثر عظيم، فقد أكد الله جل جلاله أنّ كلّ قول يتلفّظ به العبد مسجّل عليه، يقول تعالى: ﴿**مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ**﴾[30]، ومن هنا تبرز أهمية القول ودوره في الحياة الاجتماعية، وأثره في تحقيق السعادة في الدنيا والآخرة.

ثانياً دلالة القول في السياق القرآني:

ذكر بعض المفسرين أنّ القول في القرآن الكريم على خمسة أوجه[31]:

أحدها: القرآن الكريم. ومنه قوله عز وجل: ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ ۞الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ﴾[32]. والثاني: الشهادتان. ومنه قوله عز وجل: ﴿يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ﴾[33]. والثالث: السابق في العلم. ومنه قوله عز وجل: ﴿وَلَكِنْ حَقَّ الْقَوْلُ مِنِّي﴾[34]. والرابع: العذاب. ومنه قوله عز وجل: ﴿وَإِذَا وَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِمْ﴾[35]. والخامس: نفْس القول. ومنه قوله عز وجل: ﴿فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ﴾[36].

المبحث الثالث

أوصاف القول في القرآن الكريم

من خلال استقراء أوصاف القول في القرآن الكريم ظهر أنها بلغت اثنين وعشرين وصفاً مع التكرار، وخمسة عشر وصفاً من غير تكرار[37].

لذا سيتم استعراض أوصاف القول الواردة في القرآن الكريم في هذا المبحث، ثم بيان معنى الوصف، ثُمّ ذكر الآية الكريمة التي ورد فيها وصف القول.

♦ أولا: السَّداد

والسديد والسَّداد هو: (الصواب من القول.. .. والتسديد: التوفيق للسداد، وهو الصواب والقصد من القول والعمل)[38]، ويوضّح ابن منظور أنّ أصل السَّداد من سَدّ الخلل بقوله[39]: (السَّدُّ: إغلاق الخَلَل ورَدْم الثَّلْم... والسِّداد (بالكسر): ما سُدَّ به، والجمع أَسِدَّة. وقالوا: سِداد من عَوَز وسِداد من عيش أي: ما تُسَدُّ به الحاجة،... ولهذا سمّي سِداد القارورة، بالكسر، وهو صِمَامها لأنه يَسُدُّ رأسها؛ ومنها سِداد الثَّغْر، (بالكسر)، إذا سُدَّ بالخيل والرجال).

وإذا كان السديد مأخوذاً من سَدّ الثَّغر ونحوه، فالقول السديد –كما يقول صاحب (المنار)–: (هو الحُكم الذي تُدرأ به المفسدة، وتُحفظ المصلحة، كما أنّ سَداد الثغر يمنع استطراق شيء منه يَضرّ ما وراءه)[40].

وورد وصف القول بالسَّداد في موضعين من القرآن الكريم، وهما:

– **الأول**: قوله عز وجل: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا**﴾[41]، و(السديد هو العدل والصواب. وهو لا يكون من المتديِّن إلا موافقاً لحُكم الشرع)[42].

– **والثاني**: قوله عز وجل: ﴿**وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا**﴾[43].

ويلحظ أنّ جزاء القول السديد من خلال تأمل مجموع الآيتين السابقتين ما يأتي:

1. أن يُصلح لهم أعمالهم، (أي: يوفّقهم للأعمال الصالحة)[44].
2. (وأن يغفر لهم الذنوب الماضية، وما قد يقع منهم في المستقبل يلهمهم التوبة منها)[45].
3. وأنّ الله يحفظ المحسنين في أبنائهم ويوفّقهم للخير، ففي الآية إشعار أنّ جزاء الإحسان هو الإحسان.

ثانياً: البلاغة

و(البلاغة: مصدر (بلُغ الرجل)... : إذا صار بليغا، وأسدّ عبارات الأدباء في حدّ البلاغة وأوفاها بالغرض قولهم: البلاغة هي: التعبير عن المعنَى الصحيح لما طابقه من اللفظ الرّائق من غير مزيد على المقصد ولا انتقاص عنه في البيان، فعلى هذا فكلّما ازداد الكلام في المطابقة للمعنى وشرفَ الألفاظ ورونق المعاني والتجنب عن الركيك المستغثّ كانت بلاغته أزيد)[46]، وقال ابن منظور: (ورجل بَلِيغٌ وبَلْغٌ وبِلْغٌ: حسَن الكلام فصيحه يُبَلِّغُ بعبارة لسانه كُنْهَ ما في قلبه، والجمع بُلَغاء)[47].

وورد وصف القول بالبلاغة في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل في المنافقين: ﴿**أُولَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا**﴾[48]، (أي: وانصحهم فيما بينك وبينهم بكلام بليغ رادع لهم)[49]، ويُلحظ من خلال تأمل هذه الآية الكريمة أثر بلاغة الكلمة في تبليغ الرسالة، فكم من كلمة بليغة طيّبة مؤثّرة سحرت قلوب المدعوّين بإذن الله جل جلاله! فحوّلتهم من أشرار إلى أبرار، وهكذا ينبغي على الداعية أن يستثمر الكلمة دعويّاً، وأن يحرص على خروج كلمته بليغة منتقاة؛ حتى تكون مؤثّرة في أنفس المدعوّين تأثيراً إيجابياً عميقاً، وتبلغ في أنفسهم كلّ مبلغ.

ثالثاً: اللِّين

و(اللِّين: ضدّ الخشونة)[50].

وورد وصف القول باللين في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل لموسى وهارون عليهما السلام طالباً منهما أن يترفّقا في القول مع فرعون: ﴿**فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى**﴾[51].

والحاصل من أقوال المفسرين في تفسير هذه الآية الكريمة: أنّ دعوتهما لطاغية عصرهم تكون بكلام رقيق ليّن قريب سهل؛ ليكون أوقع في النفوس وأبلغ وأنجع، كما قال عز وجل: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)[52]،[53].

وقال ابن كثير أيضاً[54]: (هذه الآية فيها عبرة عظيمة، وهو أنّ فرعون في غاية العتوّ والاستكبار، وموسى صفوة الله من خلقه إذ ذاك، ومع هذا أمر ألاّ يخاطب فرعون إلاّ بالملاطفة واللّين، كما قال يزيد الرقاشي عند قوله: ﴿**فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا**﴾ يا مَن يتحبب إلى مَن يعاديه فكيف بمن يتولّاه ويناديه؟).

ويبيّن صاحب (اللباب في علوم الكتاب) علّة الأمر الإلهي للنبيَّين الكريمين بالتلطف في دعوة فرعون، فيقول[55]: (وذلك لرعاية حقّ تربية فرعون لموسى، فالوالد أَوْلَى بالرِّفق).

وأيضاً فالدعوة مع الرِّفْق أكثر تأثيراً في القَلْب، وأمّا التغليظ فإنه يوجب التنفير والبُعد عن القَبول؛ قال تعالى لمحمد عليه الصلاة والسلام: ﴿**وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**﴾ [56].

ويظهر أنّ الحاجة إلى تليين القولِ تزداد في دعوة الطواغيت

والجبابرة في بادئ الأمر، ومعلوم أنّ فرعون رأسهم؛ وذلك خشية أن تأخذهم العزّة بالإثم. ويؤخذ من الآية الكريمة ما يأتي: أهمية الرفق وترك الغلظة، ولهذا قال عز وجل لرسوله محمد صلى الله عليه وسلم: ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾[57]، ويدلّ على أنّ الذين يخاشنون الناس ويبالغون في التعصب، كأنهم على ضدّ ما أمر الله عز وجل به أنبياءه ورسله عليهم السلام[58]، ولا شك في أنّ القول الليّن يُغلف مرارة الحق، كما يُغلف الأطباءُ اليوم الدواءَ المرّ بطبقة حلوة المذاق.

رابعاً: الإنكار

والمنكر: (وهو ضد المعروف، وكلّ ما قبّحه الشرع وحرّمه وكرهه، فهو منكَر)[59]، وعرّفه ابن عاشور بأنه (ما تستنكره النفوس المعتدلة وتكرَهه الشريعة من فعل أو قول)[60].

وورد وصف القول بالمنكر في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل في الظهار: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ۞الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنْكُمْ مِنْ نِسَائِهِمْ مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ إِنْ أُمَّهَاتُهُمْ إِلَّا اللَّائِي وَلَدْنَهُمْ وَإِنَّهُمْ لَيَقُولُونَ مُنْكَرًا مِنَ الْقَوْلِ وَزُورًا وَإِنَّ اللَّهَ لَعَفُوٌّ غَفُورٌ﴾[61].

ومعنى قوله: ﴿وَإِنَّهُمْ لَيَقُولُونَ مُنْكَرًا مِنَ الْقَوْلِ﴾: (وإنّ الرجال ليقولون منكراً من القول الذي لا تُعرف صحّته)[62]، وقال القرطبي: (أي: فظيعاً من القول لا يُعرف في الشرع)[63].

خامساً: الاختلاف

الاختلاف: افتعال مصدر اختلف، واختلف ضدّ اتفق، (وكلّ ما لم يتساوَ، فقد تخالف واختلف)[64]، ومنه قولهم: اختلف الناس في كذا، والناس خِلْفَةٌ أي: مختلفون؛ لأن كلّ واحد منهم ينحّي قول صاحبه، ويقيم نفْسه مقام الذي نحّاه[65].

وورد وصف القول بالاختلاف في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل: ﴿وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ ۞إِنَّكُمْ لَفِي قَوْلٍ مُخْتَلِفٍ ۞يُؤْفَكُ عَنْهُ مَنْ أُفِكَ﴾[66].

وقوله: (﴿إِنَّكُمْ لَفِي قَوْلٍ مُخْتَلِفٍ﴾ أي: متخالف متناقض، وهو قولهم في حقّه عليه الصلاة والسلام تارة شاعر وأخرى ساحر وأخرى مجنون، وفي شأن القرآن الكريم تارة شِعر وأخرى سِحر وأخرى أساطير)[67].

ولعلّ أوضح دليل على بطلان ادعاء الكفار هو اختلاف آرائهم، فإنّ الحق لا يتناقض، ولا أدلّ من تضارب آرائهم على أنّ منشأ أقوالهم هو العناد، ولم تكن صحّة الاعتقاد.

والحقيقة أنّ الأقوال المتضاربة، والآراء المتضادّة من عادة الكفار عموماً مع الأنبياء عليهم السلام، قال عز وجل: ﴿وَمَا تَفَرَّقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَةُ﴾[68].

وما زالت تلك سنّة ماضية في أتباع الأنبياء عليهم السلام، فما فتئ خصوم الإسلام من كافرين ومنافقين يضطربون في وصف الدعاة الربانين والمجاهدين الصادقين، فتارة يصفونهم بالعمالة، وأخرى بالتشدد والإرهاب، وأخرى بالتكفير، وأخرى بالجري وراء تحصيل الأموال.

سادساً: الفصل

(الفصل: بَون ما بين الشيئين،... والفصل: القضاء بين الحق والباطل، واسم ذلك القضاء الذي يفصل بينهما فَيْصل،... وقول فصْل: حقّ ليس بباطل)[69].

وورد وصف القول بالفصل في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل في صفة الكتاب العزيز: ﴿إِنَّهُ لَقَوْلٌ فَصْلٌ ۞وَمَا هُوَ بِالْهَزْلِ﴾[70].

و(قوله: (إِنَّهُ) يعني القرآن، (لَقَوْلٌ) حقّ وجدّ يفصل بين الحق والباطل. (فَصْلٌ) باللعب والباطل)[71].

وتجد الإشارة إلى أهمية الجدّية في الالتزام بأحكام الإسلام، فإنّ هذا الدِّين متين، لذلك كان لا بدّ من القوّة في الالتزام بتعاليمه، قال عز وجل: ﴿خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ﴾[72]، وهذه القوّة تتنافى مع التساهل، ومن هنا ندرك خطأ بعض الذين يدندنون اليوم حول مفهوم (الوسطية)، ويقصدون بها أن يتمسك المرء من الدِّين بما يوافق هواه، ويذَر التكاليف التي تثقل على نفْسه.

سابعاً: العظمة

(والعظيم: نقيض الحقير كما أنّ الكبير نقيض الصغير، .. وقد يطلَق العظيم على المستعظَم عقلاً في الخير والشر، مثل: ﴿إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾[73]، ﴿وَاللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَظِيمٍ﴾[74])[75].

وورد وصف القول بالعظمة في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل في تنزيه ذاته العليّة عمّا يقول المفترون من مشركي مكة: ﴿أَفَأَصْفَاكُمْ رَبُّكُمْ بِالْبَنِينَ وَاتَّخَذَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِنَاثًا إِنَّكُمْ لَتَقُولُونَ قَوْلًا عَظِيمًا﴾[76]، (ومعنى عظيما: مبالَغاً في المنكَر والقبح، حيث أضفتم إليه الأولاد، ثُم حيث فضّلتم عليه تعالى أنفسَكم فجعلتم له ما تكرهون، ثُم نسبة الملائكة الذين هم من شريف ما خلَق إلى الأنوثة)[77].

ويُلحظ من وصف القول بالعظمة شدّة الإنكار، والمبالغة في الردّ على ضلال الجاهلية في نسبة البنات إلى الله عز وجل، والتسفيه لأقوالهم الباطلة، ومما يشهد لذلك أنّ هذه الهمزة تدلّ على التوبيخ، قال ابن حيان: (والاستفهام معناه الإنكار والتوبيخ)[78].

ونستنتج من الآية الكريمة أنّ أيّ قول يخالف ما جاء في القرآن الكريم، هو قول عظيم وخبيث، وأنّ صاحبه يعرِّض نفسه لعذاب أليم.

ثامناً: اليُسر

اليَسْر: اللّين والانقياد والسهولة، واليُسر: ضدّ العُسر[79].

وورد وصف القول باليُسر في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا﴾[80].

والميسور ها هنا هو: العِدَة في قول أكثر المفسرين، وهو أن يقول: يأتينا شيء فنعطيه، وقيل: القول الميسور هو: أن تقول: يرزقنا الله وإياك، أو يقول: بارك الله فيك، ونحو ذلك من الرد الجميل[81].

وفي هذه الآية الكريمة فوائد، منها:

1. تعليم الله جل جلاله لنبيّه صلى الله عليه وسلم مكارم الأخلاق، وأنه إن لم يقدر على الإعطاء الجميل فليتجمّل في عدم الإعطاء؛ لأن الردّ الجميل خير من الإعطاء القبيح[82].

2. بيان مكانة جبران الخاطر ولو بالكلمة الطيّبة، ونظيرها قوله عز وجل: ﴿**وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلا مَعْرُوفًا**﴾[83]، ومصداق هذا الكلام قول النبي صلى الله عليه وسلم: (**والكلمة الطّيبَة صَدَقَة**)[84].

3. أثر التحلي بالقول الميسور والكريم على الحياة الاجتماعية، وتوطيد العلاقات الإنسانية.

تاسعاً: الثِّقَل

الثِّقَل: نقيض الخِفّة[85].

وورد وصف القول بالثقل في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل: ﴿**إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلا**﴾[86]، والقول الثقيل المراد ها هنا القرآن الكريم[87].

ولا ريب في أنّ ثقل القرآن الكريم ليس في لفظه؛ وذلك لأن رب العزة عز وجل يقول: ﴿**وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ**﴾[88]، لذلك فإنّ المقصود بثقل القرآن الكريم هاهنا هو الثقل الحسّي الذي كان يحلّ بالرسول محمد عليه الصلاة والسلام أثناء تنزُّل الوحي عليه، وكذلك الثقل المعنوي الذي يتمثل في القيام بالتكاليف الشرعية لا سيما في بادئ الأمر، وهذا المعنى الأخير اختاره ابن عطية بقوله[89]: (معناه: ثقيل المعاني من الأمر بالطاعات والتكاليف الشرعية من الجهاد ومزاولة الأعمال الصالحة دائمة، قال الحسن: (إنّ الهذّ خفيف، ولكن العمل ثقيل)).

عاشراً: الثبات

ثَبت ثباتاً وثبوتاً استقرّ، ويقال: ثبت فلان في المكان إذا أقام به[90].

وورد وصف القول بالثبات في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل: (يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ)[91].

قال الإمام أبو جعفر[92]: يعني تعالى ذكره بقوله: ﴿**يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا**﴾، يحقق الله أعمالَهم وإيمانهم ﴿**بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ**﴾، يقول: بالقول الحق، وهو فيما قيل: شهادة أن لا إله إلا الله، وأنّ محمدًا رسول الله. وأمّا قوله: ﴿**فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا**﴾، فإنّ أهل التأويل اختلفُوا فيه، فقال بعضهم: عنى بذلك أنّ الله يثبّتهم في قبورهم قبل قيام الساعة... وقال آخرون: معنى ذلك: يثبّت الله الذين آمنوا بالإيمان في الحياة الدنيا، وهو (القول الثابت)، ﴿**وَفِي الْآخِرَةِ**﴾، المسألةُ في القبر.

والظاهر أنّ الآية الكريمة تتناول كلّ موقف في الدنيا وفي الآخرة، وبالتالي فالمراد بالتثبيت ها هنا التثبيت على الإيمان في الدنيا، والتثبيت على النطق بالشهادتين في القبر، والتثبيت على الصراط، والتثبيت عند الأسئلة التي تُوجّه إلى العبد يوم القيامة، ويدخل كذلك في عموم القول الثابت الثبات على الحق في نصيحة المسؤولين، والامتناع عن تزيين باطلهم ومنكراتهم مداهنة لهم.

أحد عشر: الكرم

قال الراغب: (الكرم إذا وُصف الله تعالى به فهو اسم لإحسانه وإنعامه المتظاهر، نحو ﴿**فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ**﴾[93]، وإذا وُصف به الإنسان فهو اسم للأخلاق والأفعال المحمودة التي تظهر منه، ولا يقال: (هو كريم) حتى يظهر ذلك منه....وكلّ شيء شرف في بابه فإنه يوصف بالكرم)[94].

وورد وصف القول بالكرم في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل في الوصيّة بالوالدين: ﴿**فَلا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**﴾[95]، والمعنى: (وقل لهما بدل قول (أُفٍّ) ونهْرهما (قَوْلًا كَرِيمًا) أي: جامعاً للمحاسن من البِرّ وجودة اللفظ)[96].

ونلحظ من الآية الكريمة أهمية التحلّي بالقول الحسن في مخاطبة الناس عموماً ولا سيما في مخاطبة الأبناء للآباء، وعليه فينبغي العناية بتعليم الأطفال والأبناء أدب الخطاب مع كبار السنّ وأهل الفضل.

اثنا عشر: المعروف

قال الراغب الأصفهاني: (والمعروف: اسمٌ لكلّ فعل يُعْرَفُ بالعقل أو الشّرع حُسنه، والمنكَر: ما ينكَر بهما)[97]، وعرّفه ابن الأثير بأنه (اسْمٌ جامعٌ لكلّ ما عُرِف مِن طاعة الله والتقرُّب إليه والإحسان إلى النّاس، وكُلّ ما نَدَب إليه الشرع ونَهى عنه مِن المحسِّنات والمُقبِّحات)[98].

وقد تكرر وصف القول بالمعروف في ستة مواضع من القرآن الكريم[99]، كما هو موضح في الجدول الآتي:

	السورة	الآية	المقصود بالقول المعروف
1	البقرة	﴿وَلَكِنْ لَا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾[100]	التعريض المباح بالخطبة[101].
2	البقرة	﴿قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى﴾	الإحسان القولي بجميع وجوهه، ومنه الاعتذار من السائل إذا لم يوافق عنده شيئاً[102].
3	النساء	﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾	الوعد الجميل لمن لا يحسن التصرف في المال بإعطائهم أموالهم إذا رشدوا[103].
4	النساء	﴿وَإِذَا حَضَرَ الْقِسْمَةَ أُولُو الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينُ فَارْزُقُوهُمْ مِنْهُ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾	الردّ الجميل بقول حسن غير فاحش ولا قبيح عند عدم إمكان الإعطاء[104].
5	محمد	﴿فَإِذَا عَزَمَ الْأَمْرُ فَلَوْ صَدَقُوا اللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ﴾	(قول معروف بالإجابة)[105]. وقيل المعنى: (طاعةٌ وقولٌ معروفٌ أمثَل... وإذا قيل لهم: افعلوا كذلك، قالوا: سَمعٌ وطاعةٌ)[106].
6	الأحزاب	﴿فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾	الصحيح العفيف الذي لا يُطمِع فاجراً[107].

ويلحظ من خلال تأمل وصف القول بالمعروف في القرآن الكريم، أنّ وصف القول بالمعروف هو أكثر الأوصاف ذكراً في القرآن الكريم، وفي هذا تلويح إلى مراعاة الإسلام للجانب النَّفسي لدى الإنسان، وأنّ دين الإسلام تشريع متكامل، حيث جمع بين الإحسان الفعلي والقولي، وفيه إشارة أيضاً إلى أثر بث روح التفاؤل وجبر الخواطر ولو بالكلمة الطيّبة في نفوس النّاس.

ثلاثة عشر: الحُسن

(الحُسن: ضدّ القبح ونقيضه)[108]، و(الحُسْنُ: عبارة عن كلّ مبهج مرغوب فيه)[109].

وورد وصف القول بالحُسن في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل:

﴿**وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا**﴾[110]، و(تقرأ بقراءتين (حُسْنًا) و(حَسَنًا). وتقديره: وقولوا للناس قولاً حسَناً، أو وقولوا للناس قولاً ذا حُسْن. وفي معناه ثلاثة أقوال، أحدها: قال سفيان الثوري: القول الحسَن هو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. والقول الثاني: أنه اللّين في القول، والمعاشرة بحُسن الخلُق. والقول الثالث: أنه خطاب لأهل التوراة يعني: (وقولوا للناس صدقاً في نعت محمد في التوراة)[111]، قال أبو السعود: (سمّاه (حُسْنًا) مبالغة)[112].

ويستنبط من التوجيه الإلهي لنا بالتحلي بالقول الحسن أنّ الإنسان يستطيع أن يغيّر أسلوبه الشديد في الكلام؛ وذلك بالاستعانة بالله عز وجل والعزيمة الصادقة، فيجتهد في انتقاء أطايب القول، ويمسك عن الألفاظ الشديدة إلاّ لضرورة.

أربعة عشر: ير الذي قيل لهم

وورد وصف القول بـ﴿**غَيْرَ الَّذِي قِيلَ**﴾ في موضعين من القرآن الكريم، وهما:

- **الأول**: قوله عز وجل: ﴿**فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ فَأَنْزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ**﴾[113].

- **والثاني**: قوله عز وجل: ﴿**فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِجْزًا مِنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَظْلِمُونَ**﴾[114].

قال الإمام ابن كثير: [115](وحاصل ما ذكره المفسرون وما دلّ عليه السياق أنهم بدّلوا أمر الله لهم من الخضوع بالقول والفعل، فأمروا أن يدخلوا سُجّدا، فدخلوا يزحفون على استاههم من قبَل استاههم رافعي رؤوسهم، وأُمروا أن يقولوا: (حطَّةٌ)، أي: احطُطْ عنّا ذنوبنا، فاستهزؤوا فقالوا: (حِنْطَةٌ في شَعْرَة)[116]. وهذا في غاية ما يكون من المخالفة والمعاندة؛ ولهذا أنزل الله بهم بأسه وعذابه بفسقهم، وهو خروجهم عن طاعته؛ ولهذا قال: ﴿**فَأَنْزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ**﴾».

ويؤخذ من الآية الكريمة تحذير الأمّة الإسلامية من أن تسلك مسلك الأمم المنحرفة الماضية كبني إسرائيل، فتقع في تغيير القول والفعل، فتدخل في زمرة الظالمين، فتستحق الهلاك كما أهلك مَن قبلها.

خمسة عشر: الحق

(الحق: نقيض الباطل، وجمعه حقوق وحِقاق،... والحق: صِدق الحديث. والحق: اليقين بعد الشك)[117].

وورد وصف القول بالحق في موضع واحد من القرآن الكريم، وهو قوله عز وجل: ﴿**وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ذَلِكُمْ قَوْلُكُمْ بِأَفْوَاهِكُمْ وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ**﴾[118].

(﴿**وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ**﴾ المطابق للواقع ﴿**وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ**﴾ أي: سبيل الحق لا غير فدعوا أقوالكم، وخُذوا بقوله عز وجل)[119]، وقال ابن حيان: الله يقول الحق: أي ما يوافق ظاهراً وباطناً[120].

ويشير قوله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ**﴾ إلى أنّ كلّ قولٍ لله عز وجل هو الحق المطلَق[121].

ونخلص من خلال استعراض آيات أوصاف القول في القرآن الكريم في هذا المبحث أنّ الموصوف قد ورد مقدّراً في ثلاثة مواضع، هي: قوله عز وجل: ﴿**وَإِنَّهُمْ لَيَقُولُونَ مُنْكَرًا مِنَ الْقَوْلِ**﴾[122]، **وقوله**: (**وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا**﴾[123]، وقوله: ﴿**وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ**﴾[124]، بينما ورد الموصوف ظاهراً في تسعة عشر موضعاً، وتبين أنّ الموصوف قد ورد جملةً في موضعين في القرآن الكريم، وهو وصف ﴿**غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ**﴾، وقد تكرر في سورتي الأعراف والبقرة، بينما ورد الموصوف مفرداً في عشرين موضعاً، وظهر تعدد مجالات القول الحسن في القرآن الكريم، حيث شملت الوالدين والفقراء والكفار فضلاً عن المسلمين.

الخاتمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أمّا بعد:

فإنه بعد الجولة العطرة في حنايا موضوع (أوصاف القول في ضوء القرآن الكريم)، من خلال استقراء الآيات القرآنية وتفسيرها، **يجدر بنا أنْ نلخّص أهم النقاط التي تم التوصّل إليها**:

1. عُنيَ القرآن الكريم بوسيلة القول، باعتباره صلة الوصل بين الإنسان والعالم الخارجي، وهو الوسيلة الأصيلة في إيصال الخير للناس، ناهيك عن كونه نعمة ميّز الله عز وجل بها الإنسان عن سائر المخلوقات.

2. شدّة اعتناء القرآن الكريم بالقول الحسن، فالناظر في آياته يجدها كثيراً ما تحضّ على الاعتناء بأسلوب العَرض والتحلّي بالقول الحَسَن في مناسبات شتّى.

3. عدد ورود أوصاف القول في القرآن الكريم اثنان وعشرون وصفاً مع التكرار، وخمسة عشر وصفاً من غير تكرار، وقد ورد الموصوف جملة في موضعين في القرآن الكريم، وهو وصف ﴿**غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ**﴾، بينما ورد الموصوف مفرداً في عشرين موضعاً، ولا أدلّ على ذلك من مكانة القول في الإسلام، ودوره في حياة الفرد والمجتمع.

4. تكرر وصف القول بالمعروف في ستة مواضع من القرآن الكريم، ويلحظ أنّ وصف القول بالمعروف هو أكثر الأوصاف ذكراً في القرآن الكريم، وفي هذا تلويح إلى مراعاة الإسلام للجانب النفسي لدى الإنسان، وأنّ دين الإسلام تشريع متكامل، حيث جمع بين الإحسان الفعلي والقولي.

5. صيغ القول في القرآن الكريم خمسة ألفاظ، هي: القيام، والأمر، والوعظ، والنجوى، واللسان.

وبعد؛ فهذا ما يسّر الله عز وجل لي الوصول إليه في هذا البحث، واسأله جل جلاله أن يرزقنا القول الثابت في الدنيا والآخرة، إنه سميع الدعاء، وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله ربّ العالمين.

التوصيات:

1. إجراء المزيد من البحوث العلمية حول موضوع القول في القرآن الكريم.

2. ضرورة النظر في القرآن الكريم؛ للتعرف إلى مكانة القول الحسن، وتعميمه كثقافة مجتمعية يعيشها الناس كافة.

الهوامش:

1. [الإسراء: 53]

2. ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري (ت: 711): لسان العرب، (بيروت، دار صادر، ط1) (قول)، (11/ 572).

3. الفيروزآبادي، أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت: 817هـ): بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، (4/ 303).

4. ابن فارس، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت: 395): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: محمود خاطر، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1415هـ – 1995م)، (وصف)، (927).

5. ابن هشام، أبو محمد عبد الله بن يوسف الأنصاري (ت: 761هـ): أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت، دار الجيل، ط5 – 1399هـ – 1979م)، (3/ 270).

6. ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (ت: 606): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، (بيروت، المكتبة العلمية، بلا طبعة – 1399هـ – 1979م)، (5/ 79).

7. ويقصد بالتكرار هاهنا: أن يُذكر الوصف نفسه في موضع آخر من القرآن الكريم.

8. كما سأبيّن في المبحث الثالث.

9. الكَفَوي، أبو البَقاء أيوب بن موسى الحسيني القريمي (ت: 1094هـ): الكُلِّيات، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، (بيروت، مؤسسة الرسالة)، (731).

10. [النساء: 135]

11. ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن (ت:597): زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت، دار الكتاب العربي، ط1 – 1422هـ)، (1/ 484).

12. الكَفَوي، أبو البَقاء أيوب بن موسى الحسيني القريمي (ت: 1094هـ): الكُلِّيات، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، (بيروت، مؤسسة الرسالة)، (731).

13. [طه: 62]

14. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد (ت: 395هـ): الوجوه والنظائر، تحقيق وتعليق: محمد عثمان، (القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 1428هـ – 2007م)، (71).

15. [النساء: 34]

16. السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار (ت: 489هـ): تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، وغنيم بن عباس، (الرياض، دار الوطن، ط1 – 1418هـ – 1997م)، (1/ 423).

17. النَّسَفِيّ، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود (ت: 710هـ): مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق: يوسف علي بديوي، (بيروت، دار الكلم الطيب، ط1 – 1419هـ – 1998م)، (1/ 355).

18. ابن منظور: لسان العرب، (نجا)، (15/ 308).

19. [الأنبياء: 3]

20. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت: 774هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، (دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ – 1999م)، (5/ 332).

21. ابن منظور: لسان العرب، (لسن)، (13/ 385).

22. [الشعراء: 84]

23. ابن عادل، سراج الدين عمر بن علي بن عادل الدمشقي (ت: 775هـ): اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: الشيخ عادل عبد الموجود والشيخ علي معوض، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1419 هـ 1998–م)، (15/ 47).

24. [المؤمنون: 68]

25. [النور: 54]، [العنكبوت: 18]

26. [الحج: 24]

27. [الإسراء: 53]

28. [البقرة: 263]

29. [فاطر: 10]

30. [ق: 18]

31. انظر، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن (ت:597): نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عبد الكريم كاظم الراضي، (بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، ط1– 1404هـ – 1984م)، (488).

32. [الزمر: 17 – 18]

33. [إبراهيم: 27]

34. [السجدة: 13]

35. [النمل: 82]

36. [البقرة: 59]

37. انظر، مادة (ق و ل)، عبد الباقي، محمد فؤاد (ت: 1388هـ): المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، (القاهرة، دار الحديث، 1422هـ – 2001م)، (683–682).

38. ابن منظور: لسان العرب، (سدد)، (3/ 210).

39. المرجع السابق، (سدد)، (3/ 207).

40. رضا، محمد رشيد (ت: 1354هـ): تفسير القرآن الحكيم، (الهيئة المصرية

العامة للكتاب، 1990م)، (4/ 323).

41. [الأحزاب: 70 – 71]

42. رضا: تفسير المنار، (4/ 322) – (4/ 323).

43. [النساء: 9]

44. ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، (6/ 487).

45. المرجع السابق، (6/ 487).

46. الكَفَوي: الكليات، (236).

47. ابن منظور: لسان العرب، (بلغ)، (8/ 420).

48. [النساء: 63]

49. ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، (2/ 347)

50. ابن منظور: لسان العرب، (لين)، (13/ 394).

51. [طه: 43 – 44]

52. [النحل: 125]

53. انظر، ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، (5/ 295).

54. انظر، المرجع السابق، (5/ 294).

55. ابن عادل: اللباب في علوم الكتاب، (8/ 234).

56. [النحل: 125]

57. [آل عمران: 159]

58. انظر، الرازي، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر (ت: 606هـ): مفاتيح الغيب، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3 – 1420هـ)، (31/ 39).

59. ابن منظور: لسان العرب،(نكر)، (5/ 233).

60. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (ت: 1393هـ): التحرير والتنوير، (تونس، الدار التونسية للنشر، 1984هـ)، (24/ 136)، (14/ 257).

61. [المجادلة: 1 – 2]

62. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت: 310هـ): جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، (مؤسسة الرسالة، ط1 – 1420هـ – 2000م)، (23/ 228).

63. القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، (17/ 279).

64. ابن منظور: لسان العرب، (خلف)، (9/ 91).

65. انظر، ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، (خلف)، (2/ 213).

66. [الذاريات: 7–9]

67. أبو السعود، محمد بن محمد العمادي (ت: 982هـ): إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، (بيروت، دار إحياء التراث العربي)، (8/ 137).

68. [البينة: 4]

69. ابن منظور: لسان العرب، (فصل)، (11/ 521).

70. [الطارق: 13 – 14]

71. البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء (ت: 516هـ): معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1 – 1420هـ)، (5/ 240)، وانظر، البيضاوي، أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت: 685هـ): أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1 – 1418هـ)، (5/ 304).

72. [البقرة: 63]

73. [لقمان: 13]

74. [آل عمران: 174]

75. الكَفَوي: الكليات، (631).

76. [الإسراء: 40]

77. أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي (ت: 745هـ): البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، (بيروت، دار الفكر، 1420هـ)، (7/ 52).

78. المرجع السابق، (7/ 52).

79. انظر، ابن منظور: لسان العرب، (يَسَرَ)، (5/ 296).

80. [الإسراء: 28]

81. انظر، السمعاني: تفسير القرآن، (3/ 236).

82. انظر، الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر (ت: 1393هـ): أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، (لبنان، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415هـ – 1995م)، (3/ 86).

83. [النساء: 5]

84. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي (ت: 256): الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، (بيروت، اليمامة، دار ابن كثير، ط3 – 1407هـ – 1987م)، كتاب الجهاد والسير، باب من أخذ بالركاب ونحوه، حديث رقم(2989)، (4/ 56)، ومسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ): المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي)، كتاب الزكاة، باب بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف، حديث رقم (1009)، (2/ 699).

85. انظر، ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، (ثِقَلٌ)، (1/ 382).

86. [المزمل: 5]

87. انظر، ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي المحاربي (ت: 542 هـ): المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 – 1422هـ)، (5/ 387).

88. [القمر: 17]

89. ابن عطية: المحرر الوجيز، (5/ 387).

90. انظر، ابن منظور: لسان العرب، (ثَبت)، (2/ 19).

91. [إبراهيم: 27]

92. انظر، الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (16/ 589) ، (16/ 602).

93. [النمل: 40]

94. الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب (ت: 502هـ): المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، (دمشق، دار القلم، وبيروت، الدار الشامية، ط–1 1412هـ)، (كرم)، (707).

95. [سورة الإسراء: 23]

96. أبو حيان: البحر المحيط، (7/ 37).

97. الأصفهاني: المفردات، (عرف)، (561).

98. ابن الأثير: النهاية، مادة (عَرَفَ)، (3/ 216).

99. انظر، مادة (ع ر ف) عند عبد الباقي: المعجم المفهرس، (563).

100. [البقرة: 235]

101. انظر، السمعاني: تفسير القرآن، (1/ 240).

102. انظر، السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (ت: 1376هـ): تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، (مؤسسة الرسالة، ط1– 1420هـ – 2000م)، (956).

103. انظر، المحَلّي، جلال الدين محمد بن أحمد (ت: 864هـ)، والسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: 911هـ): تفسير الجلالين، (القاهرة، دار الحديث، ط1)، (98).

104. انظر، السعدي: تيسير الكريم الرحمن، (165).

105. البغوي: معالم التنزيل، (4/ 216).

106. انظر، ابن الجوزي: زاد المسير، (4/ 119).

107. انظر، المرجع السابق، (3/ 461).

108. ابن منظور: لسان العرب، (حسن)، (13/ 114).

109. الأصفهاني: المفردات، (حسن)، (235).

110. [البقرة: 83]

111. السمعاني: تفسير القرآن، (1/ 103).

112. أبو السعود: إرشاد العقل السليم، (1/ 123).

113. [البقرة: 59]

114. [الأعراف: 162]

115. ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، (1/ 277).

116. والصواب أنهم قالوا: (حَبّة في شَعرَةٍ –بفتح العين وتسكينها–)، أو (حَبّة في شَعيرة)، ورجّح الحافظ هذين اللفظين بقوله: (وقالوا: (حَبّة في شَعَرَةٍ) كذا للأكثر وكذا في رواية الحسَن المذكورة بفتحتين، ولِلْكُشْمِيهَنِيِّ (في شَعيرة))، ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (ت: 852): فتح الباري شرح صحيح البخاري، (بيروت، دار المعرفة، 1379)، (8/ 304).

117. ابن منظور: لسان العرب، (حقق)، (10/ 49) ،(10/ 52).

118. [الأحزاب: 4]

119. أبو السعود: إرشاد العقل السليم، (7/ 90).

120. أبو حيان: البحر المحيط، (8/ 453).

121. انظر، الخطيب، عبد الكريم يونس (ت: بعد 1390هـ): التفسير القرآني للقرآن، (القاهرة، دار الفكر العربي)، (11/ 649).

122. [المجادلة: 2]

123. [البقرة: 83]

124. [الأحزاب: 4]

المصادر والمراجع:

1. ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (ت: 606): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوى، ومحمود الطناحي، (بيروت، المكتبة العلمية، بلا طبعة – 1399هـ – 1979م).

2. الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب (ت: 502هـ): المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، (دمشق، دار القلم، وبيروت، الدار الشامية، ط1 – 1412هـ).

3. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي (ت: 256): الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، (بيروت، اليمامة، دار ابن كثير، ط3 – 1407هـ – 1987م).

4. البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء (ت: 516هـ): معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1 – 1420هـ).

5. البيضاوي، أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت: 685هـ): أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1).

6. ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن (ت:597): زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت، دار الكتاب العربي، ط1 – 1422هـ).

7. نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عبد الكريم كاظم الراضي، (بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، ط1– 1404هـ – 1984م).

8. ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (ت: 852): فتح الباري شرح صحيح البخاري، (بيروت، دار المعرفة، 1379).

9. أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي (ت: 745هـ): البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، (بيروت، دار الفكر، 1420هـ).

10. الرازي، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر (ت: 606هـ): مفاتيح الغيب، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3 – 1420هـ).

11. الخطيب، عبد الكريم يونس (ت: بعد 1390هـ): التفسير القرآني للقرآن، (القاهرة، دار الفكر العربي).

12. رضا، محمد رشيد (ت: 1354هـ): تفسير القرآن الحكيم، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990م).

13. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (ت: 1376هـ): تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، (مؤسسة الرسالة، ط1– 1420هـ – 2000م).

14. أبو السعود، محمد بن محمد العمادي (ت: 982هـ): إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، (بيروت، دار إحياء التراث العربي).

15. السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار (ت: 489هـ): تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، وغنيم بن عباس، (الرياض، دار الوطن، ط1 – 1418هـ – 1997م).

16. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر (ت: 1393هـ): أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، (لبنان، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415هـ – 1995م).

17. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت: 310هـ): جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، (مؤسسة الرسالة، ط1 – 1420هـ – 2000م).

18. ابن عادل، سراج الدين عمر بن علي بن عادل الدمشقي (ت: 775هـ): اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: الشيخ عادل عبد الموجود والشيخ علي معوض، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1419 هـ 1998–م).

19. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (ت: 1393هـ): التحرير والتنوير، (تونس، الدار التونسية للنشر، 1984هـ)، (24/ 136).

20. عبد الباقي، محمد فؤاد (ت: 1388هـ): المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، (القاهرة، دار الحديث، 1422هـ – 2001م).

21. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد (ت: 395هـ): الوجوه والنظائر، تحقيق وتعليق: محمد عثمان، (القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 1428هـ – 2007م).

22. ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي المحاربي (ت: 542 هـ): المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 – 1422هـ).

23. ابن فارس، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت: 395): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: محمود خاطر، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1415هـ – 1995م).

24. الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت: 170هـ): العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، (دار ومكتبة الهلال).

25. الفيروزآبادي، أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت: 817هـ): بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي).

26. القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد الحلاق (ت: 1332هـ): محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل عيون السود، (بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 – 1418هـ).

27. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت: 671هـ): الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، (القاهرة، دار الكتب المصرية، ط2 – 1384هـ – 1964م).

28. القشيري، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك (ت: 465هـ): لطائف الإشارات، تحقيق: إبراهيم البسيوني، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3، بلا سنة نشر)، (3/ 608).

29. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت: 774هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، (دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ – 1999م).

30. الكَفَوي، أبو البَقاء أيوب بن موسى الحسيني القريمي (ت: 1094هـ): الكُلِّيات، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، (بيروت، مؤسسة الرسالة).

31. المحَلّي، جلال الدين محمد بن أحمد (ت: 864هـ)، والسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: 911هـ): تفسير الجلالين، (القاهرة، دار الحديث، ط1).

32. مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ): المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت، دار إحياء التراث العربي).

33. ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري (ت: 711): لسان العرب، (بيروت، دار صادر، ط1).

34. النَّسَفِيّ، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود (ت: 710هـ): مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق: يوسف علي بديوي، (بيروت، دار الكلم الطيب، ط1 – 1419هـ – 1998م).

35. ابن هشام، أبو محمد عبد الله بن يوسف الأنصاري (ت: 761هـ): أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت، دار الجيل، ط5 – 1399هـ – 1979م).

التحرش الإلكتروني عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي
دراسة على عينة من النساء المقدسيات*

أ. حمد خليل محمد عليان**
أ. فداء (محمد عيد) طه***

*تاريخ التسليم: 2016/2/3م، تاريخ القبول: 2016/6/14م.
** مدرس / جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين
*** باحثة / فلسطين

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى استخدام شبكة الإنترنت لدى مجتمع النساء المقدسيات، ومدى انتشار ظاهرة التحرش عبر الإنترنت، ومستوى وعي النساء بمفهوم التحرش الإلكتروني، وتكون مجتمع الدراسة من النساء فوق سن الثامنة عشر، حيث كان عدد أفراد العينة مائة تم اختيارهن بشكل عشوائي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما أدوات: الاستبانة والمجموعة البؤرية.

تشير نتائج الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة إلى أن نسبة استخدام شبكة الإنترنت عالية، وإلى الانتشار الواسع للتحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) حيث بلغت نسبة المبحوثات اللواتي أقررن أنهن تعرضن للتحرش الإلكتروني أو يعرفن نساء تعرضن له نسبة 50 % وهي نسبة عالية. أما بالنسبة لآرائهن حول مدى انتشار التحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) فإنّ 53 % من المبحوثات أشرن إلى أنه كثير الانتشار، وأشارت النتائج إلى أنّ 41 % من المبحوثات أشرن إلى أن وعيهن ضعيف بمفهوم التحرش الإلكتروني، و 48 % أشرن إلى وعي متوسط به، وأن 11 % أشرن إلى أنّ وعيهن حول التحرش عبر الإنترنت مرتفع. أما المجموعة البؤرية فلوحظ أن الأغلبية العظمى (16 امرأة) لديهن وعي بمفهوم التحرش الإلكتروني وعلى إدراك ومعرفة بأشكال التحرش. أما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيات فأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت يعزى إلى السن، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة، وحجم استخدام الإنترنت.

وقدم الباحثان عدداً من التوصيات منها ضرورة التوسع في البحوث حول ظاهرة التحرش عبر الإنترنت، وضرورة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا المعلومات في نشر الوعي حول التحرش عبر الإنترنت، وضرورة إدخال خطة التثقيف التكنولوجي للآباء ضمن مجموعات الوالدية واتجاهات التربية ومجموعات تمكين المرأة، وإدخال رجال الدين والإعلام في الخطة الشاملة لمواجهة التحرش عبر الإنترنت عن طريق خطب الجمعة والدروس الدينية ووسائل الإعلام، وإدخال التوعية من التحرش عبر الإنترنت ضمن مجموعات التوعية الجنسية للطلاب والطالبات، وضرورة إعادة النظر في الخطط المتبعة في التعامل مع التحرش بشكل عام، والتحرش عبر الإنترنت بشكل خاص من الخطط العلاجية الى الخطط الوقائية. وضرورة التركيز على المحيط المدرسي، وتقييم تفشي الظاهرة في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التحرش الإلكتروني، مواقع الإنترنت، والتواصل الاجتماعي، عينة، النساء المقدسيات.

Electronic harassment through the internet and social media

- Study on a sample of Jerusalem Women –

Abstract:

The study aimed to identify the extent of the use of internet for the Jerusalem women. It aimed to show the prevalence of harassment on the internet. It also examined the level of awareness the women have in the concept of electronic harassment. The population of the study consisted of 100 women aged from fifteen years and above randomly chosen. The researchers used the descriptive approach and their research tools were a questionnaire and a focus group.

The results related to the questions of the study show that the percentage of the internet use is very high and that the electronic harassment through`` the internet`` has spread greatly. The percentage of the respondents who admitted being electronically harassed or knew someone who has harassed was rather high as it reached 50%. As for their opinions on the extent of the spread of electronic harassment through the internet, 53% of the respondents pointed out that is it widely spread and 41% of the respondents pointed out that their awareness of the concept of electronic harassment is week. In addition, 48% pointed out that they have a medium average awareness in that field and 11% stated that their awareness towards the issue of harassment through the internet is high. As for the focus group, it was noticed that the vast majority (16 women) are aware of the concept of electronic harassment and are conscious of the forms of harassment. As for the results related to the hypotheses, the study showed that there was no difference of statistical significance on the level of ($a \leq 0.05$) in the women`s awareness in East Jerusalem towards the harassment through the internet that can be attributed to the age, the social status, the educational level, the place of residence and the amount of internet use.

The researchers offered a number of recommendations like the necessity of expanding the research on the harassment symptom through the internet and on the necessity of using the social media and information technology in the spread of awareness on the harassment through the internet. They also recommended the necessity of having a technological educational plan for the parents in the forms of parental and women`s empowerments groups. They also recommended the important interference of the religious and media in the holistic plan to face harassment through the internet which can be done during the Friday sermons, religious lessons and media. Moreover, they recommended using the internet to spread awareness towards the harassment through the awareness groups for students and the necessity of rethinking the plans used in dealing with

harassment in general and the internet harassment in particular. They also emphasized the importance of concentrating on the school environments and other educational institutes.

***Key words**: Electronic harassment, the internet, social media, sample, Jerusalem women*

المبحث الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها

1. مشكلة الدراسة

الإنترنت كان ولا يزال يعود بالنفع الكبير على الإنسانية، فمن خلاله نحصل على الكم الهائل من المعلومات في المجالات والتخصصات كافة، في فترة زمنية قصيرة وبأقل جهد ممكن، فعلى الرغم من أنه يعد (نعمة) للدارسين والباحثين والمهتمين، إلا أنه في بعض الأحيا يعد نقمة اجتماعية لما له من أبعاد سلبية خصوصا في ظل سوء الاستخدام، فجرائم تحدث وفتن كثيرة تقتحم المجتمع نتيجة لسوء الاستخدام. ويعد التحرش الإلكتروني واحداً من المشاكل الاجتماعية الناجمة عن سوء استخدم الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، فلا يكاد بلد يخلو من هذه الظاهرة وإن اختلفت نسبتها من مكان لآخر. مشكلة الدراسة الحالية تكمن في التعرف على واقع التحرش الإلكتروني عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي في القدس الشرقية ومدى وعي النساء المقدسيات بتلك الظاهرة.

2. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. مدى استخدام شبكة الإنترنت عند مجتمع النساء المقدسيات.

2. مدى انتشار ظاهرة التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي في المجتمع المقدسي.

3. مدى وعي النساء المقدسيات بالتحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي.

4. مدى وجود فروق بين التحرش الالكتروني تعزى إلى بعض المتغيرات نحو: السن، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي ومكان السكن.

3. أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التعرف على واقع التحرش الالكتروني، وعلى مدى وعي النساء المقدسيات بالتحرش الالكتروني عبر مواقع الانترنت والتواصل الاجتماعي، لتشكل مرجعاً للمهتمين والباحثين في ظل النقص في هذا النوع من الدراسات في المجتمع المقدسي، أما من حيث الأهمية التطبيقية فيستفيد من نتائجها الاختصاصيون الاجتماعيون والنفسيون والمؤسسات الاجتماعية والقانونية لتطوير طرق لمقاومة التحرش عبر الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.

4. أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

◄ ما مدى استخدام شبكة الإنترنت عند مجتمع النساء المقدسيات؟

◄ ما مدى انتشار ظاهرة التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي في المجتمع المقدسي؟

◄ ما مدى وعي النساء المقدسيات بالتحرش عبر مواقع الانترنت والتواصل الاجتماعي؟

◄ هل توجد فروق بين التحرش الإلكتروني تعزى إلى بعض المتغيرات نحو السن، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي ومكان السكن؟

5. فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لاختبار الفرضيات الصفرية التالية:

♦ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى وعي النساء المقدسيات نحو التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي يعزى إلى السن.

♦ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى وعي النساء المقدسيات نحو التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي يعزى إلى الحالة الاجتماعية.

♦ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي يعزى إلى المستوى التعليمي.

♦ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء المقدسيات نحو التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي يعزى إلى مكان السكن.

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء المقدسيات نحو التحرش عبر الإنترنت يعزى لمتغير كمية استخدام الإنترنت.

6. حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالتالية:

1. الحد البشري والمكاني: طبقت هذه الدراسة على النساء المقدسيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 18 – 60 عاماً اللواتي يسكنّ في القدس الشرقية.

2. الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في شهر حزيران/ يونيو 2015

3. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي.

المبحث الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم العنف

أمسى العنف خبراً يومياً في مجتمعنا وفي حياتنا اليومية، ليصبح أخطر الآفات التي تهز ترابط مجتمعنا وصموده وتضعه على حافة الانهيار، هو آفة أخذت تنتشر في الآونة الأخيرة بين أبناء

المجتمع بكل مكوناته وتركيباته انتشار النار في الهشيم مجهزة على قيم وأسس ضرورية لمجتمع سليم.

يعرف العنف: (بأنه كل تصرف يؤدي الى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً فالسخرية والاستهزاء من الفرد، وفرض الآراء بالقوة، وإسماع الكلمات البذيئة في أثناء التواصل الاجتماعي جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة. وتشير الموسوعة العلمية أن مفهوم العنف يعني كل فعل يُمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولاً أو فعلاً وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية أو المعنوية. (شيخ محمد.2013)

أما منظمة الصحة العالمية فتعرف العنف بأنه (الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية)، سواء بالتهديدات أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي الى حدوث أو رجحان حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان) (الراقب. 2010).

كما يعرف الراقب العنف بانه (استخدام القوة المادية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، فهو كل سلوك فعلي أو قولي يتضمن استخداماً للقوة أو تهديداً باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، وإتلاف الممتلكات لتحقيق اهداف معينة).(الراقب.2010)

من التعريفات السابقة يمكن إيجاز تعريف واحد عن العنف، وهو استخدام القوة المادية أو المعنوية من قبل شخص أو مجموعة أو جماعة لايقاع الضرر في الأجساد أو الممتلكات لأشخاص أو جماعات أو مجموعات أخرى، ويتخذ العنف أشكالاً عدة؛ فمنه ما يكون جسدياً ومنه ما يكون نفسياً، ومنه ما يكون موجهاً ضد الذات ومنه ما يوجه ضد آخرين.

التحرش الجنسي:

تشير العديد من الكتابات الى أن مصطلح التحرش الجنسي Sexual Harassment لم يكن موجوداً حتى منتصف عام 1970م، وبدأ الباحثون والعلماء يهتمون به باعتباره شكلا من أشكال العنف ضد المرأة، ولأنه يؤكد على الأدوار التقليدية للرجل، والتي تشير الى أنه أكثر قوة من المرأة كما أنه في التحرش الجنسي ينظر الى المرأة على أنها موضوع أو كيان جنسي أولاً، ثم على اعتبار أنها امرأة عاملة أو طالبة. ..الخ. (علي.2003) ومنذ ذلك الوقت، تبلورت العديد من الأسباب التي أدت الى زيادة الاهتمام بمفهوم االتحرش الجنسي، ومنها ظهور الحركات النسوية المدافعة عن قضايا المرأة بالاضافة الى نشأة عدد من الجمعيات والمؤسسات –المحلية والقومية والعالمية – التي اهتمت بقضايا المرأة ومنها القضايا المرتبطة بالعنف الموجه ضد المرأة في كل صوره و أشكاله، وما ارتبط بذلك من فهم عالمي لحقوق المرأة وحريتها (منتصر. 2003)

ويرجع الأصل اللغوي لمفهوم التحرش الى فعل (حرش) ويعني (خدش)، والتحرش بالشيء معناه التعرض له بغرض تهيجه (المعجم الوجيز). وبالاعتماد على هذا المعنى الاصطلاحي يكون التحرش بالإنسان هو التعرض له بوسيلة ما من أجل إثارته، ودفعه نحو فعل معين.

وعلى الرغم من بساطة التعريف الاصطلاحي لمفهوم التحرش، إلا أن التحرش الجنسي يمثل مفهوماً مركباً ومعقداً، لأنه يتضمن عدد من السلوكيات والأفعال المتداخلة بعضها مع بعض، والتي قد تحدث في وقت واحد متزامن، ومنها ما يكون ظاهراً من أفعال التحرش، ومنها ما يكون خفياً. فما يكون ظاهراً من أفعال التحرش هو الفعل ذاته واتجاه هذا الفعل، وما يكون خفيا هو دوافع الفاعل، وما يهدف اليه من وراء ارتكاب هذا الفعل. (عبادة. 2008)

ويقوم المتحرشون بالعادة بتطويع جميع الوسائل والأساليب المتاحة لتلبية رغباتهم المنحرفة والمخالفة للأعراف والقيم المجتمعية، فكلما تطورت التكنولوجيا تطورت أساليب التحرش حتى استحدث ما يعرف بـ (التحرش عبر الإنترنت).

الجرائم الإلكترونية:

مما لا شك فيه أن الإحصائيات الدورية قد أعطت صورة واضحة عن مدى انتشار استخدام الإنترنت في العالم، وفي فلسطين وتحديداً في القدس، ويلاحظ أن شبكة الإنترنت قد توسعت ولم تعد قاصرة على أغراض البحث العلمي، بل امتدت لتشمل المعاملات التجارية،. وظهرت جرائم على الشبكة ازدادت مع الوقت وتعددت صورها وأشكالها، وهذه الجرائم تطلق عليها الجرائم الإلكترونية أي تلك الأعمال التي تتم عن طريق الإنترنت.

والتطور المستمر للإنترنت وتوفر السرية التامة جعلا من الإنترنت جهازاً لتنفيذ العديد من الجرائم بعيدا عن أعين الجهات الأمنية، فقد سمحت شبكة الإنترنت بظهور الجرائم الإلكترونية. وأصبح الإنترنت نموذجاً صارخاً للإجرام بما فيه من ثغرات قانونية تتحدى الأجهزة الأمنية والقضائية.

إن ظاهرة الجريمة الإلكترونية ظاهرة حديثة يقترفها مجرمون أذكياء يمتلكون قوة المعرفة الفنية والتقنية. والجريمة الإلكترونية تمس الحياة الخاصة للأفراد، وتهدد الأعمال التجارية بخسائر فادحة كما تنال من الأمن القومي والسيادة. إن الجريمة الإلكترونية امتدت وتوسعت إلى التشهير بالشخص وتشويه السمعة وجرائم النصب والاحتيال وغيرها من الأفعال الإجرامية(حسين. 2011)

والجرائم الإلكترونية نوعان؛ النوع الأول هو جرائم الأموال، أما النوع الثاني فهو جرائم الأشخاص، ومن المهم الآن تسليط الضوء على التحرش عبر الإنترنت كمثال واضح على جرائم الإنترنت لما فيها من خطر على الأفراد المتحرش بهم من نساء وفتيات وأطفال وفي بعض الأحيان الرجال أيضاً.

التحرش عبر الإنترنت:

يمكن القول إن قضية (التحرش عبر الإنترنت) ظلت تشغل اهتمام البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء منذ العقدين الماضيين إلى الآن، ففي الدول المتقدمة حظيت هذه القضية باهتمام كبير من وسائل الإعلام والبحوث، إلا أن هناك فروقا فردية في النظر لسلوك فرد تجاه الآخر، فقد ينظر لسلوك على أنه تحرش وقد ينظر إليه أنه بريء. وفي سياق الأبحاث المتعلقة بالتحرش الجنسي فإنه على الرغم من أن نصف النساء تعرضن لتجربة سلوكيات الجنس غير المرغوب فيه في العمل والمدرسة، إلا أنّ 4 % الى 20 % فقط أطلقوا على هذه الخبرات تحرشاً جنسياً، فضلاً عن ذلك استمرت الأبحاث والانتاج الفكري المرتبط وجهاً لوجه في النمو،

بينما توجد أبحاث ضئيلة تكاد تكون معدومة في مجتمعنا حول التحرش الجنسي في بيئة الإنترنت، ونتيجة لهذا السبب فإن الكثير من المعلومات حول التحرش الجنسي في بيئة الإنترنت ينبع من أبحاث أجريت حول التحرش الجنسي وجهاً لوجه. (محمود. 2007)

ويقصد بالتحرش عبر الإنترنت /الافتراضي هو شكل مباشر من التحرش الممثل في إرسال رسائل البريد الإلكتروني التي تتضمن ألفاظاً بذيئة أو نابية، وقد تتضمن التهديد من شخص إلى آخر. حسب: (McGraw, D. 1995)

ويتضمن التخريب الإلكتروني إرسال المئات من الرسائل الإلكترونية غير المرغوب فيها أو ما يعرف بـ Spamming، أو الترصد وانتحال شخصية الضحية.

وأشار Azy Barak في دراسة بعنوان Sexual Harassment on the Internet عام 2005 الى التشابه الموازي بين التحرش الجنسي على الإنترنت وخارج الإنترنت الذي تمثل في وجود تحرش بين الجنسين، وعرض الاهتمام الجنسي غير المرغوب فيه، والإكراه الجنسي. وقد قام الباحث (باراك) بتنظيم أكثر أشكال التحرش الجنسي شيوعاً إلى أربع فئات:

1. تحرش جنسي لفظي ايجابي.
2. تحرش جنسي لفظي سلبي.
3. تحرش نوعي جرافيكي إيجابي.
4. تحرش نوعي جرافيكي سلبي.

التحرش الجنسي اللفظي الإيجابي يظهر من خلال رسائل جنسية خادشة للحياء توجه مباشرة للضحية، مثل هذه الرسائل تشمل تعليقات خليعة وإشارات جنسية ونكت مهينة. التحرش الجنسي اللفظي السلبي لا يستهدف شخصاً محدداً وإنما يستهدف مستلمي رسائل محتملين، حيث يتم استعمال ألقاب وعبارات تتعلق بوضوح بتفاصيل شخصية (Barak, A, 2005). وتشير التقارير المتخصصة – على سبيل المثال – إلى أن حركة الرسائل الاقتحامية تشكّل نسبة تتجاوز 85 % من مجمل رسائل البريد الإلكتروني على شبكة الإنترنت، وتأتي في غالبها حاملة إعلانات عن منتجات أو ترويج بضائع وخدمات ممنوعة أو محرمة وفي أحيان يتم إرسال هذه الرسائل لاستجلاب أكبر عدد ممكن من الزوار، ومن ثم بيعهم على هيئة أرقام وشرائح على المعلنين الإلكترونيين. وفي ممارسات المستخدمين العرب عادة ما تأتيك الرسائل الاقتحامية العربية ذات الطابع (التحرشي) بعناوين مثل (فضيحة) (لك وحدك) وأحيانا تحت عناوين مثل (ممكن نتعرف))أنا بانتظارك) أو بعض العبارات الإباحيّة الوقحة في كثير من الأحيان. في المنتديات الحوارية على الشبكة تكون صور التحرش أكثر (دهاء) وعادة ما تبدأ بعبارات الإعجاب بما يطرحه كاتب أو كاتبة الموضوع ومن ثم تبدأ إستراتيجية (التلميح) بعبارات وشعارات تبرز الاهتمام بذات القضايا الفكرية، بعدها قد يتطوّر الحال إلى طلب الإضافة إلى قائمة (المسنجر) لمناقشة الموضوع (بعمق أكبر) من (ترهات) الأعضاء (السطحيين). وحين تقع الضحيّة في الشباك تبدأ فصول المأساة بطلب رقم الهاتف والصور الشخصية، ولا تنتهي فقط بقلوب منكسرة، وأرواح قلقة جراء مصير لم يحسب الطرفان حسابه. (الشهري. ف. 2009)

بينما التحرش النوعي الجرافيكي الإيجابي يظهر عند إرسال صور أو فيديوهات خادشة للحياء عبر الماسنجر، الفيسبوك وغيرها، وبطريقة مشابهة يشمل التحرش النوعي الجرافيكي السلبي صور وفيديوهات لكنها تنشر عن طريق الويب (Barak, A, 2005).

وبالاطلاع على التعاريف المختلفة للتحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) يعرفه الباحثان بأنه: التعرض لمستخدمي الإنترنت الآخرين بالإلحاح عليهم، وإزعاجهم بأكثر من طريقة منها الرسائل الخارجة عن الآداب العامة، أو إرسال صور ومقاطع صوتية ومقاطع مصورة خادشة للحياء العام، وغير ملائمة لجيل المستقبِل وتفكيره، أو التعليق على محتوى شخصي بطريقة غير لائقة.

الدراسات سابقة:

دراسة **(J.K.BIBER, and Others. 2002)**:

قام الباحثون بإجراء دراسة بعنوان: (التحرش الجنسي في الاتصالات عبر الإنترنت وإثاره على الجنس والفروق القائمة على كونها واقعية أو افتراضية)، و تم دراسة الاختلاف في النظرة الى التحرش الجنسي تبعا لإعداد الفصول الدراسية مقابل الإنترنت، وتم البحث حسب النوع الاجتماعي حيث شارك حوالي 270 طالبة وطالباً جامعياً. حيث تم افتراض ما يلي:

1. المشاركون قاموا بتقييم سلوكيات معينة عندما وصفت بأنها تحدث في الصفوف الدراسية بدلاً من البيئة الافتراضية.
2. المشاركون قاموا بتقييم سلوكيات معينة عندما وصفت بأنها تحدث في البيئة الافتراضية بدلاً من الصفوف الدراسية.

تم دراسة ثمانية أنماط سلوكية يحتمل أن تكون مزعجة وهي (صور جنسية صريحة، ومحتوى غير لائق، نكت جنسية، وكراهية النساء، واستخدام أسماء مستعارة، وطلبات للشركات، وخدمات جنسية، وتعليقات حول اللباس). وشوهد أن عبارات كراهية النساء تنتشر على الإنترنت أكثر مما هي في الواقع، فضلاً عن استخدام الأسماء المستعارة والتعليقات حول اللباس. أما في البيئة الطبيعية فكان ينظر إلى طلبات الشركات على أنها مضايقة أكثر مما هي عليه عبر الإنترنت.

ومن حيث الفروق بين الجنسين ظهر أن النساء عكس الرجال، كنّا قد قيمن الصور والنكات على الإنترنت على أنها مضايقة.

دراسة **(A.Lenhart 2007)**

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (المضايقة الافتراضية)، حسب الدراسة فإن واحداً من أصل ثلاثة مراهقين ممن يستخدمون الإنترنت أقروا بأنهم كانوا هدفاً لمجموعة من التصرفات والسلوكيات المزعجة عبر الإنترنت مثل: رسائل التهديد، وإعادة توجيه رسائلهم الإلكترونية أو النصية بدون موافقتهم، ونشر صور محرجة عبر صفحتهم الشخصية على الإنترنت، أو نشر الشائعات عنهم على الإنترنت.

حسب الدراسة، هناك حقائق عدة يجب إدراكها بالنسبة للتحرش الإلكتروني وهي أن مستخدمي الإنترنت من الإناث هن هدف لمثل هذه السلوكيات والتصرفات بنسبة (38 %) من اللواتي قمن بالتبليغ عن التحرشات الإلكترونية مقارنة بـ (26 %)من المستخدمين الذكور.

كما أن المراهقين النشطين على الإنترنت هم أكثر عرضة لاختبار هذه السلوكيات من غيرهم؛ تقريباً 4 من 10 من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (39 %) قد اختبروا هذه السلوكيات بطريقة ما مقارنة بـ (22 %) من المستخدمين الأقل استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي.

3. دراسة **(Geach & Haralamboust 2009)**.

قام الباحثان بإجراء دراسة بعنوان: (هل يصلح القانون لعصر الشبكات الاجتماعية). أوضحت الدراسة أن استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية مثل الفيسبوك وغيرها تصاعدت في السنوات الاخيرة بشكل كبير، وبالتالي تم استخدامها على نحو متزايد لمضايقة مستخدمين آخرين. وتستكشف هذه الدراسة إلى أي مدى توفر التشريعات القائمة حماية ضد هذه الأنشطة.

وحسب الدراسة لا يوجد حالياً أية قوانين تتناول على وجه التحديد منع التحرش عبر الإنترنت، على الرغم من أن التشريعات القائمة مثل قانون الحماية من التحرش لعام 1997 يمكن تفسيره بحيث يشمل قضايا التحرش عبر الإنترنت، إلا أن مثل هذه التشريعات لم تضع الإنترنت في الاعتبار.

في ضوء هذا يمكن التشكيك بإمكانية القانون أن يوفر حماية فعالة ضد التحرش عبر الإنترنت، في حين أن هناك أحكاماً اخرى مثل الفقرة 127 من قانون الاتصالات لعام 2003 والفقرة 1(1) من قانون الاتصالات الضارة (الخبيثة) لعام 1988. وهي لا تراعي الأوساط الالكترنية الحديثة.

وهذه الدراسة تقيم الأساس المنطقي وراء تجريم مختلف أشكال السلوك عبر الإنترنت، ويقول إن الإطار التشريعي العام الحالي لا يمكنه الوصول إليها، وبالتالي غير كاف ليشمل الأنشطة المتطورة اليوم في عصر الشبكات الاجتماعية الافتراضية.

وبالتالي فقد حان الوقت للإصلاح لضمان أن القانون يوازي بين الحاجة إلى حماية رفاه الأفراد مع الحاجة الى حمايتهم ضد المضايقات والادعاءات الزائفة.

4. دراسة **(M. Alexis Kennedy and Melanie A. 2010 Taylor)**.

قام الباحثان بإجراء دراسة بعنوان: (التحرش عبر الانترنت وخداع طلاب الجامعات). الغرض من هذه الدراسة هو دراسة مدى انتشار الإيذاء والمضايقات التي تحدث في العالم الافتراضي مقارنة بالعالم الواقعي، وقد تم جمع البيانات من 354 طالبا جامعيا منذ سبتمبر 2007 الى نيسان 2008 عن طريق الإبلاغ الذاتي عن التحرش، والترصد أو المطاردة، والاعتداء الجنسي.

أظهرت التحليلات أن معظم أنواع الإيذاء الإلكتروني نادراً ما تم الإبلاغ عنه بالمقارنة مع الاعتداءات التي تمت على أرض الواقع.

وكانت جميع الأعمل مثل المضايقات اللفظية والسلوكيات غير المرغوب فيها، والتحرش الجنسي قد وقعت عبر الإنترنت بينما ينتشر التهديد أو المطاردة في الواقع أكثر.

معدلات الإيذاء التي بدأت من خلال الاتصال عبر الإنترنت تشير الى أنه بالرغم من أن مواقع التواصل الاجتماعي قد توفر الفرص لبعض أنواع الإيذاء، إلا أن طلاب الجامعة يواجهون خطراً أكبر في اجتماعهم واقعياً.

دراسة **(P. Valkenburg, and others 2012).**

قام الباحثون بإجراء دراسة بعنوان: (أثر الأنماط السلوكية الجنسية الخطرة عبر مواقع الانترنت على خبرات المراهقين). الهدف من هذه الدراسة هو فحص أثر السلوكيات الجنسية الخطرة على المسارات التنموية للمراهقين من وقت مبكر إلى أواخر فترة المراهقة، وعلاوة على ذلك، تطرقت الدراسة إلى السؤال البحثي: كيف يمكن لهذه المسارات أن ترتبط بتجارب سلبية على الإنترنت مثل التماس الجنسي عبر الإنترنت، والتحرش عبر الإنترنت، والابتزاز عبر الإنترنت؟.

أجريت دراسة طولية من أربع موجات على عينة تمثيلية مكونة من 1762 مراهاً هولنديا، تتراوح أعمارهم ما بين 12 – 17 سنة.

وكشفت النماذج ثلاثة مسارات تنموية مختلفة:

1. مجموعة من المراهقين لم يعانوا من سلوكيات جنسية خطرة عبر الإنترنت.
2. المجموعة الثانية أظهرت مستويات منخفضة من التأثر بسلوكيات جنسية خطرة عبر الإنترنت.
3. المجموعة الثالثة أظهرت مستويات عالية من السلوكيات الجنسية الخطرة عبر الإنترنت، وبلغت ذروة الاشتباك بين هذه السلوكيات ومسار النمو في منتصف فترة المراهقة.

وأشارت التحليلات الأخر أن الانخراط في سلوكيات جنسية خطيرة عبر الإنترنت هو على صلة وثيقة بثلاث أنواع من الخبرات السلبية على الإنترنت وهي: التماس الجنسي عبر الإنترنت، والتحرش عبر الإنترنت، والابتزاز عبر الإنترنت.

التعقيب على الدراسات:

الدراسات المذكورة هي دراسات غربية، تتحدث عن محورين: المحور الأول يتعلق بماهية التحرش الإلكتروني وضحايا الاعتداءات الجنسية عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي؛ فالدراسة الأولى تتحدث عن مفهوم التحرش الالكتروني، فيما تكشف الدراسة الثانية الفئة الأكثر عرضة للاعتداءات الجنسية عبر الإنترنت وهن فئة النساء، أما المحور الثاني فيتحدث عن التشريعات. وتشير الدراسة الثالثة إلى عدم وجود تشريعات بالخصوص. هذه الدراسة هي الدراسة الأولى عن التحرش الالكتروني في الوسط العربي على حسب علم الباحثين، والذي يميزها هي أنها الأولى في المجال، ومن الناحية الأخرى تتطرق إلى مستوى وعي النساء بموضوع التحرش الإلكتروني.

المبحث الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها وفي ضوء الأسئلة التي تسعى الدراسة الإجابة عنها، فإن الباحثين استخدما المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة فقط، بل يتعداه إلى التحليل والتفسير للوصول

إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره والمتعلقة بموضوع الدراسة..

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (الإناث من سكان القدس الشرقية)، حيث يبلغ عدد النساء فوق السن الثامنة عشرة في القدس الشرقية وفقا لاحصائيات مكتب الاحصاء المركزي (2012): 73892 إمرأة.

عينة الدراسة:

قامت الدراسة على عينة من (الإناث من سكان القدس الشرقية) وبلغ عددها (100)، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، بحيث تمثل كافة الأنماط السكنية: مدينة وقرية ومخيم.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية %
السن	18 – 29	58	58
	30 – 44	30	30
	45 – 60	12	12
الحالة الاجتماعية	عزباء	43	43
	متزوجة	45	45
	أرملة	5	5
	مطلقة	7	7
المستوى التعليمي	ابتدائي	1	1
	إعدادي	7	7
	ثانوي	41	41
	دبلوم/ بكالوريوس	47	47
	ماجستير/دكتوراه	4	4
الدخل الشهري بالشيكل	1000 – 2999	19	19
	3000 – 4999	25	25
	5000 – 6999	27	27
	7000 +	12	12
	لا يوجد دخل	17	17
نمط السكن	مدينة	61	61
	قرية	32	32
	مخيم	7	7

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة الأدوات البحثية التالية:

1. أداة الاستبانة أعدت لغرض التعرف على آراء الإناث من سكان القدس الشرقية حول (التحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) في القدس الشرقية). أما عن طريقة تصميم الاستبيان فقد استعان الباحثان بالأدب والدراسات السابقة في مجال الدراسة، لتحديد صيغ الأسئلة المناسبة. شملت الإستبانة أربعة أقسام (51 فقرة)، القسم الأول: بيانات أولية (5 فقرات)، القسم الثاني: أسئلة استطلاعية (حول استخدام الانترنت والحاسوب والتعرض للتحرش) وهي مكونة من (9 فقرات)، أما القسم الثالث فيتطرق إلى مفهوم التحرش الالكتروني (14 فقرة)، أما القسم الرابع فيتطرق إلى أسباب التحرش الإلكتروني (23 فقرة).

2. أداة المجموعة البؤرية: تم تشكيل مجموعة بؤرية مكونة من 20 امرأة اللواتي لم تشملهن عينة الدراسة، وتم عقد ثلاث لقاءات مع المجموعة لمدة ساعتين لكل لقاء، في اللقاء الأول تم مناقشة واقع استخدام الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، فيما تم مناقشة مفهوم التحرش الالكتروني في اللقاء الثاني، أما اللقاء الثالث فتم فيه مناقشة أسباب التحرش الالكتروني وطرق الوقاية منه. وكان الهدف من المجموعة البؤرية هو تمكين أفراد العينة من التعبير عن الموضوع بحرية، بحيث لا يتقيدون بأسئلة مغلقة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المتخصصين بالمجال والخبراء في مجال البحث العلمي لفحص مدى صدقها وملاءمتها.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء اختبار التناسق الداخلي واستخراج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) على عينة الدراسة بأكملها، حيث كان معامل ثبات الأداة (90.8 %) وهو معامل ثبات جيد في الأبحاث الاجتماعية.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) حيث تم بعد إدخالها إلى جهاز الحاسب الآلي:

- ♦ تحليل التباين الأحادي.
- ♦ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.
- ♦ استخراج النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث.

متغيرات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة على نوعين من المتغيرات:

- **أولا:** المتغير المستقل وهو: التحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) بالإناث.
- **ثانيا:** المتغيرات التابعة

– متغير السن، واشتمل على ثلاثة مستويات (18 – 29، 30 – 44، 45 – 60)

– متغير الحالة الاجتماعية، واشتمل على أربعة مستويات (عزباء، متزوجة، أرملة، مطلقة).

- متغير المستوى التعليمي، واشتمل على خمسة مستويات (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، دبلوم/ بكالوريوس، ماجستير/ دكتوراه).

- متغير الدخل الشهري بالشيكل، واشتمل على أربعة مستويات (1000 – 2999، 3000 – 4999 ، 5000 – 6999، 7000 فأكثر).

- متغير مكان الإقامة، واشتمل على ثلاثة مستويات (مدينة، قرية، مخيم)

المبحث الرابع: نتائج الدرسة: عرض وتحليل

- **أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفقا لأداة الاستبانة**

1. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول: (ما مدى استخدام شبكة الانترنت عند مجتمع النساء المقدسيات؟)ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الدراسة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استخدام شبكة الانترنت

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية %
استخدام الحاسوب	نعم	91	91
	لا	9	9
استخدام الانترنت	نعم	95	95
	لا	5	5
المواقع التي يتصفحنها مستخدمات الإنترنت	التعليمية	9	9.5
	الثقافية	9	9.5
	الترفيهية	7	7.4
	الاجتماعية	17	17.9
	الرياضية	6	6.3
	كل ما ذكر	47	49.5
وسيلة الإبحار بالانترنت عبر	الحاسوب	14	14.8
	الهاتف المحمول	36	37.9
	الأجهزة الذكية	35	36.8
	كل ما ذكر	10	10.5
متغير عدد الساعات التي تقضينها في أثناء تصفح مواقعك المفضلة	ساعة – ساعتين	73	76.8
	اكثر من ساعتين	22	23.2
حسابات على المواقع	face book	62	65.3
	face book و twitter	5	5.3
	face book و inistigram	19	20.0
	كل ما ذكر	4	4.2
	غيرها	5	5.3

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (2) يظهر الانتشار الهائل لاستخدام الإنترنت بين أفراد العينة إذ إن 95 % من المبحوثات أكدن أنهن يستخدمن الإنترنت، مقابل 91 % منهن يستطعن استخدام الحاسوب، ومع أن الحاسوب هو البداية في انتشار الإنترنت إلا أنه لم يعد الطريقة الوحيدة أو الرئيسية للإبحار في الإنترنت فحسب النتائج فإن 37.9 % من رواد الإنترنت يبحرون عبر الهواتف المحمولة، و 36.8 % يبحرون من خلال الأجهزة الذكية الأخرى مقابل 14.7 % يبحرون عبر الحواسيب، ومن خلال انتشار استخدام الإنترنت يمكننا ملاحظة انتشار استخدام المواقع الإجتماعية فهي من أكثر المواقع التي ترتادها المبحوثات عى شبكة الإنترنت، ويحتل الفيسبوك أعلى نسبة ارتياد من بين المواقع الاجتماعية بنسبة 65.3% يليه استخدام الفيسبوك وانستغرام بنسبة 20 %. أما بالنسبة للوقت الذي تقضينه المبحوثات على شبكة الإنترنت فحسب 76.8 % من المبحوثات فهن يقضين ما بين ساعة الى ساعتين بتصفح مواقعهن المفضلة يومياً، وهذه تعد فترة طويلة نوعا ما.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني: (ما مدى انتشار ظاهرة التحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي في المجتمع المقدسي)؟ ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال الدراسة، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السؤال (هل سبق وأن تعرضت للتحرش الإلكتروني) عبر الإنترنت (أو تعرفين إحداهن تعرضت له؟)

متغير هل سبق وأن تعرضت للتحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) أو تعرفين إحداهن تعرضت له؟	العدد	النسبة المئوية %
نعم	50	50
لا	50	50

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آرائهن في مدى انتشار التحرش عبر الإنترنت

متغير مدى انتشار التحرش عبر الإنترنت برأيك	العدد	النسبة المئوية %
كثير	53	53
متوسط	40	40
قليل جداً	7	7
المجموع	100	% 100.0

يظهر جلياً من النتائج الواردة في الجداول أعلاه، الانتشار الواسع للتحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) حيث بلغت نسبة المبحوثات اللواتي أقررن أنهن تعرضن للتحرش الإلكتروني أو يعرفن إحداهن تعرضت له جاءت النسبة 50 % وهي نسبة عالية بالفعل. أما بالنسبة لآرائهن حول مدى انتشار التحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت) حيث 53 %من المبحوثات أشرن أنه كثير الانتشار.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث: ما مدى وعي النساء المقدسيات بالتحرش عبر مواقع الإنترنت والتواصل الاجتماعي؟، ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل لا بد أولا من معرفة مدى وعي النساء بأسباب التحرش ومن ثم مدى معرفتهن بمفهوم التحرش، ولذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال الدراسة، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأسباب التي قد تؤدي إلى وقوع الفتيات وخاصة المراهقات في شبك المتحرشين مرتبة ترتيبا تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
.1	وجود وقت فرغ كبير لا يتم استثماره ايجابيا	4.48	0.76	89.6
.2	عدم متابعة الأبناء أثناء دخولهم الإنترنت	4.44	0.74	88.8
.3	انعدام الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة	4.32	0.84	86.4
.4	عدم ممارسة أساليب التوعية من مخاطر الإنترنت	4.24	0.81	84.8
.5	انتشار سلوكيات اللامبالاة في المجتمع	4.12	0.96	82.4
.6	غياب القدوة الحسنة	4.08	1.06	81.6
.7	أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئ (التدليل–الشدة)	3.97	1.10	79.4
.8	ارتفاع نسبة الهجرة أو الانفصال بين الأزواج	3.95	0.93	79.0
.9	الخلافات الزوجية	3.95	0.95	79.0
.10	ضعف التشريعات والقوانين المجتمعية	3.93	0.91	78.6
.11	النظم التعليمية القائمة على التلقين وانعدام الحوار	3.90	0.96	78.0
.12	غياب دور مؤسسات المجتمع المدني	3.87	0.95	77.4
.13	غياب دور مؤسسات الدولة في القيام بمسؤولياتها	3.86	89.	77.2
.14	قصور المناهج التعليمية	3.80	1.02	76.0
.15	عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ	3.79	0.96	75.8
.16	غياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين	3.71	1.05	74.2
.17	عدم إشباع الطلاب لحاجتهم الفعلية من خلال الأنشطة المدرسية	3.67	0.94	73.4
.18	غياب دور المدرسة في القيام بوظائفها التربوية	3.61	0.95	72.2
.19	غياب دور النوادي الاجتماعية	3.58	1.10	71.5
.20	ضعف الثقة بالمدرس	3.56	1.09	71.2
.21	ضعف اللوائح المدرسية	3.50	1.06	70.0
.22	المستوى التعليمي المتدني للوالدين	3.34	1.15	66.8
.23	ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرس	3.31	1.16	66.2
	محور الأسباب التي قد تؤدي إلى وقوع الفتيات وخاصة المراهقات في شبك المتحرشين	3.85	0.42	77.0

أولا: مدى وعي النساء بأسباب التحرش الالكتروني:

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أن الفقرة التي تنص على (وجود وقت فراغ كبير لا يتم استثماره إيجابيا) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها يساوي (4.48)، أي بنسبة 89.6 % وهي قيمة مرتفعة، ثم الفقرة التي تنص على (عدم متابعة الأبناء أثناء دخولهم انترنت) حيث كان المتوسط الحسابي

(4.44) بنسبة 88.8 % ثم الفقرة التي تنص على (انعدام الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة) بمتوسط حسابي(4.32) بنسبة 86.4 %، تليها الفقرة التي تنص على (عدم ممارسة أساليب التوعية من مخاطر الإنترنت) بمتوسط حسابي (4.24) بنسبة 84.8، في حين حصلت الفقرات التي تنص على (ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرس) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (3.31)، أي بنسبة 66.2 % ثم الفقرة التي نصها (المستوى التعليمي المتدني للوالدين)، وكان متوسطها الحسابي (3.34) أي بنسبة 66.8 %، ثم الفقرة التي نصها (ضعف اللوائح المدرسية) وكان متوسطها الحسابي (3.50)، أي بنسبة 70 %، تليها الفقرة التي تنص على (ضعف الثقة بالمدرس) بمتوسط حسابي (3.56)، ومن ذلك يمكن تحديد الأسباب التي قد تؤدي إلى وقوع الفتيات وخاصة المراهقات في شبك المتحرشين حيث يلاحظ أن المتوسط العام لاستجابات المبحوثين قد بلغ (3.85) وهي مرتفعة، بمعنى أن هناك معرفة لدى المبحوثات بالأسباب التي قد تؤدي إلى وقوع الفتيات وخاصة المراهقات في شباك المتحرشين، كما ومن الواضح أن معرفة الأسباب والسيطرة عليها تقع على عاتق الأهل بشكل أساسي مما يؤكد دور الاسرة في التنشئة والتوعية السليمة لأفرادها، ومن الملاحظ تلاشي دور المدرسة حديثاً في التربية حيث أصبحت التربية عملاً أسرياً واقتصر دور المدرسة على التعليم في أغلب الأحيان.

ثانيا: مفهوم التحرش الالكتروني:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تعريف مفهوم التحرش عبر الإنترنت مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
.1	المتحرشون على الإنترنت عادةً ما يتخفون بأسماء مستعارة ويصعب تمييزهم.	4.41	0.79	88.2
.2	مشاركة الاخرين صور أو فيديوهات ذات محتوى جنسي معي يعد تحرشا	4.22	0.97	84.4
.3	خلال ال 10سنوات الاخيرة زادت ظاهرة التحرش عبر الإنترنت بشكل ملحوظ	4.09	1.04	81.8
.4	التحرش عبر الإنترنت يمكن أن يؤدي للاغتصاب أو القتل أحيانا	3.97	0.90	79.4
.5	التحرش عبر الإنترنت لا يقل خطورة عن التحرش في العمل او الشارع.	3.92	1.08	78.4
.6	النكت التي تحوي ايحاءات جنسية تعد تحرشا	3.87	0.99	77.4
.7	المتحرش في الشارع لا يقل خطورة عن المتحرش على الإنترنت	3.84	1.06	76.8
.8	يؤثر المستوى التعليمي للوالدين في أساليب مواجهة الفتاة للتحرش الإلكتروني	3.82	1.04	76.4
.9	الرسائل ذات المحتوى غير المرغوب فيه يعد تحرشا	3.76	1.01	75.2
.10	إعلاني عن بياناتي الشخصية للغرباء على الإنترنت يمكن أن يؤذيني أو يؤذي عائلتي	3.65	1.19	73.0
.11	لا أمانع أن ألجأ الى الشرطة في حال تعرضت للتحرش الإلكتروني	3.55	1.10	71.0
.12	الفتيات/النساء اللواتي يقضين ساعات أطول على الإنترنت اكثر عرضة للتحرش بهن	3.46	1.10	69.2
.13	الفتيات الاقل حظاً في التعليم هن الاكثر عرضة للتحرش الإلكتروني	3.19	1.14	63.8
.14	المتحرش بهن عادة هن من الشابات أو المراهقات فقط.	3.00	1.20	60.0

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (6) أن الفقرة التي نصها (المتحرشون على الإنترنت عادةً ما يتخفون باسماء مستعارة ويصعب تمييزهم) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها يساوي (4.41 أي بنسبة 88.2 %)، ثم الفقرة التي تنص على (مشاركة الآخرين صور أو فيديوهات ذات محتوى جنسي معي يعد تحرشا) حيث كان المتوسط الحسابي (4.22)، أي بنسبة 84.4 % تليها الفقرة التي تنص على (خلال الـ10سنوات الأخيرة زادت ظاهرة التحرش عبر الإنترنت بشكل ملحوظ) بمتوسط حسابي (4.09) أي بنسبة 81.8 %، ثم الفقرة التي تنص على (التحرش عبر الإنترنت يمكن أن يؤدي للاغتصاب أو القتل أحياناً) بمتوسط حسابي (3.97) بنسبة 79.4 %، في حين حصلت الفقرات التي تنص على (المتحرش بهن عادة هن من الشابات أو المراهقات فقط.) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (3.00)، ثم الفقرة التي نصها (الفتيات الاقل حظاً في التعليم هن الاكثر عرضة للتحرش الإلكتروني) وكان متوسطها الحسابي (3.19)، ثم الفقرة التي تنص على (الفتيات/ النساء اللواتي يقضين ساعات أطول على الإنترنت اكثر عرضة للتحرش بهن)بمتوسط حسابي (3.46) تليها الفقرة التي تنص على (لا أمانع أن ألجأ الى الشرطة في حال تعرضت للتحرش الإلكتروني) بمتوسط حسابي (3.55)، تدل إجابات المبحوثات على وعيهن بمفهوم التحرش عبر الإنترنت، وأنهن قادرات على التعامل مع الظاهرة بموضوعية تبعاً لما أجبن به، إذ إن المتحرش بهن ليس شرطاً أن يقضين ساعات طوال أمام الشاشات او أنهن من المراهقات فقط، أو أنهن لم يحصلن على فرصتهن بالتعليم مما يدل على أن المرأة بغض النظر عن مستواها التعليمي أو عمرها أو الساعات التي تقضيها أمام الشاشات هي معرضة للتحرش الإلكتروني.

ثانيا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفقا لأداة المجموعة البؤرية:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول: (ما مدى استخدام شبكة الإنترنت عند مجتمع النساء المقدسيات؟) جميع أعضاء المجموعة العشرين أشرن إلى أنهن يتصفحن مواقع الإنترنت بصورة دائمة، 8 منهن أشرن إلى أنهن يقضين على الأقل ساعة يوميا بتصفح الإنترنت، في حين 9 منهن أشرن إلى أنهن يقضين من ساعة إلى ساعتين، في حين أن ثلاث نساء أشرن إلى أنهن يقضين أكثر من 3 ساعات يوميا على تصفح الإنترنت، جميع النساء في المجموعة يتصفحن الإنترنت من خلال الأجهزة الذكية باستثناء إمرأة واحدة تستخدم الإنترنت من خلال الحاسوب، وهذه النتائج تتفق بشكل كامل مع نتائج العينة التي تم الحصول على البيانات من خلال الاستبانة.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني: «ما مدى انتشار ظاهرة التحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت لدى النساء المقدسيات؟).

من خلال النقاش مع أعضاء المجموعة، تبين أن 6 نساء من ضمن العشرين تعرضن للتحرش على الأقل لمرة واحدة من خلال الإنترنت، وتحديدا من خلال الفيس، واحدة منهن أشارت إلى أنها تلقت تعليقات دالة على التحرش على إحدى صورها التي نشرتها عبر الفيس، وثانية أشارت إلى أنها تلقت رسالة من شاب عبر عن إعجابه بها، في حين أشارت الثالثة إلى أنها تلقت بوست من صديق لها يحمل مضامين عاطفية، باقي النساء (14 امرأة) أشرن إلى أنهن لم يسبق أن تعرضن لتحرشات عبر الإنترنت. كذلك أظهرت النتائج أن 30 % من أعضاء المجموعة العشرين تعرضن على الأقل لمرة واحدة من تحرش من خلال الإنترنت، وتحديدا من خلال الفيس، كما أظهرت على أن النساء اللواتي شاركن في المجموعة البؤرية أشرن إلى أن ظاهرة التحرش الإلكتروني موجودة في كل البلاد وفي فلسطين.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث: «ما مدى وعي النساء المقدسيات بالتحرش الإلكتروني (عبر الإنترنت)؟ يستدل من النقاش بين أعضاء المجموعة البؤرية أن الأغلبية العظمى (16 امرأة) لديهن وعي بمفهوم التحرش الإلكتروني، وعلى إدراك ومعرفة بأشكال التحرش، حيث أجمعت النساء إلى أن عرض صورة تخدش الحياء، والتعليقات التي تأخذ الطابع الجنسي، والألفاظ البذيئة والنكت الخالعة وغيرها تعد أشكالا للتحرش الإلكتروني.

ثالثا: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير السن.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير السن

متغير السن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29 - 18	58	3.05	0.70
44 - 30	30	3.29	0.65
65 - 45	12	3.07	0.40
المجموع	100	3.12	0.66

جدول رقم (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير السن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.152	2	0.576	1.341	0.266
داخل المجموعات	41.676	97	0.430		
المجموع	42.828	99			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير السن، وهذه النتيجة متوقعة، وقد ظهر ذلك جليا في المجموعة البؤرية، حيث وجدنا أن هناك وعيا بموضوع التحرش لدى كل الفئات العمرية، فالنساء بكافة الفئات العمرية تستخدم مواقع الإنترنت، ويتحرش بهن بغض النظر عن الفئة العمرية، فالنساء هن الأكثر عرضة للتحرش الإلكتروني كما رأينا في دراسة (A.Lenhart 2007).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذه النتيجة تتفق أيضا مع نتيجة المجموعة البؤرية، فكما أن عامل السن ليس عاملا أساسيا في تحديد مستوى الوعي بالتحرش، أيضا الحالة الاجتماعية لا تعد متغيرا أساسيا في تحديد مستوى الوعي، فالمرأة بغض النظر عن حالتها الاجتماعية هي عرضة للتحرش الحقيقي والافتراضي الإلكتروني.

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

متغير الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عزباء	43	3.14	0.72
متزوجة	45	3.15	0.65
أرملة	5	2.99	0.36

متغير الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مطلقة	7	2.94	0.49
المجموع	100	3.12	0.66

جدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.353	3	0.118	0.266	0.850
داخل المجموعات	42.475	96	0.442		
المجموع	42.828	99			

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير المستوى التعليمي

متغير المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي	1	3.36	0.53
إعدادي	7	3.66	0.49
ثانوي	41	3.19	0.66
دبلوم / بكالوريوس	47	2.97	0.65
ماجستير/ دكتوراه	4	3.34	0.57
المجموع	100	3.12	0.66

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير المستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.576	4	0.894	2.164	0.079
داخل المجموعات	39.253	95	0.413		
المجموع	42.828	99			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير كمية استخدام الإنترنت.

المستوى التعليمي، وهذا يعزز النتائج التي توصل لها الباحثان من خلال المجموعة البؤرية، ويمكن تفسير ذلك في أن استخدام مواقع الإنترنت لا يقتصر على فئة المتعلمين وحسب، بل النساء بكافة المستويات التعليمية تستخدم مواقع الإنترنت، مع اختلاف بنوعية المواقع، وبما أن استخدام الإنترنت لا ينحصر على مستوى تعليمي وآخر، بالتالي هن عرضة للتحرشات الإلكترونية، وهذا يكسبهن وعي ومعرفة بمفهوم التحرش الإلكتروني.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير مكان الاقامة.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير مكان الاقامة

متغير مكان الاقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	61	3.05	0.63
قرية	32	3.26	0.69
مخيم	7	3.16	0.73
المجموع	100	3.12	0.66

جدول رقم (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) لوعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير مكان الاقامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.965	2	0.482	1.118	0.331
داخل المجموعات	41.863	97	0.432		
المجموع	42.828	99			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير مكان الاقامة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء المقدسيات نحو التحرش عبر الإنترنت يعزى لمتغير كمية استخدام الإنترنت.

جدول رقم (15)

نتائج اختبار Independent Samples Test لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير كمية استخدام الإنترنت

كمية استخدام الإنترنت	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ساعة ساعتان	73	3.12	0.69	0.066	93	0.947
أكثر من ساعتان	22	3.11	0.59			

بالاستناد إلى اختبار Independent Samples Test تبين أن قيمة sig أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت تعزى لمتغير كمية استخدام الإنترنت، وهذه النتيجة تتفق مع المجموعة البؤرية، حيث أظهرت النتائج وجود مستوى عال من الوعي نحو التحرش الجنسي رغم تفاوت استخدام مواقع الانترنت والتواصل.

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة إلى أن:

1. نسبة استخدام شبكة الإنترنت لدى عينة الدراسة عالية.
2. نسبة التحرش الإلكتروني عبر الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي هي عالية، رغم أن نصف أفراد العينة أشاروا على أنهم واجهوا أحداث تحرش الكتروني.
3. هناك وعي لدى النساء المقدسيات بخصوص التحرش الالكتروني، وعي بأسباب التحرش وبمفهوم التحرش.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي النساء في القدس الشرقية نحو التحرش عبر الإنترنت يعزى إلى السن، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مكان الإقامة، وكمية استخدام الإنترنت.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

1. التوسع في البحوث حول ظاهرة التحرش عبر الإنترنت.
2. توعية فئات المجتمع كافة، وخاصة النساء والأطفال بمخاطر الاستخدام السيء للإنترنت، وذلك من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، ومن خلال النشرات والأمسيات التثقيفية.
3. ضرورة إدخال رجال الدين والإعلام في الخطة الشاملة لمواجهة التحرش عبر الإنترنت عن طريق خطبة الجمعة والدروس الدينية ووسائل الاعلام.
4. إدخال التوعية من التحرش عبر الإنترنت ضمن مجموعات التوعية الجنسية للطلاب والطالبات.
5. إصدار قوانين وتشريعات رادعة، بحيث يتم التعامل مع المتحرش افتراضيا، مثله كمثل المتحرش واقعيا.
6. ضرورة التركيز على المحيط المدرسي، وتقييم تفشي الظاهرة في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، 2012
2. حسين. ف.(2011): الجرائم الإلكترونية والإنترنت، مجلة المعلوماتية، ع 36
3. الراقب. أ. (2010): العنف الاسري وتأثيره على المرأة، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
4. للشهري. فايز (2009): جريدة الرياض الالكترونية. http://www.alri-yadh.com/412978
5. شيخ محمد.أ. (2013): مدخل العنف والعلاقات الاسرية داخل المجتمع الفلسطيني في إسرائيل جمعية الجليل، ركاز.
6. عبادة. م، أبو دوح. خ. (2008): العنف ضد المرأة، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر
7. علي.هـ. (2003): الاساءة الى المرأة، مكتبة الانجلومصرية. القاهرة. مصر
8. محمود. ح. (2007):التحرش الجنسي عبر الإنترنت. الاكاديمية العربية لخدمات الباحثين. القاهرة.
9. منتصر،خ. (2007): الختان والعنف ضد المرأة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Barak,Azy,2005:Sexual harassment on the internet.e.version. israel*
2. *McGraw.D(1995):Sexual harassment in cyberspace ,the problem of unwelcome e.mail*
3. *Sexual harassment in online communications: effects of gender and discourse medium by JODI K. BIBER and others: CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR Volume 5, Number 1, 2002 pp 33-42 By Mary Ann Liebert./ https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Ritter/publication/11379307_Sexual_harassment_in_online_communications_effects_of_gender_and_discourse_medium/links/53fb3fb20cf2e3cbf5661765.pdf*
4. *Cyberbullying/ By Amanda lenhart/ http://www.pewinternet.org/2007/06/27/cyberbullying/*
5. *Regulating online harassment: is the law fit for the social networking age? Journal of Criminal Law , vol 73 , no. 3 , pp. 241-257. By Geach , N & Haralambous , 2009/ http://hdl.handle.net/2299/7537*
6. *Online Harassment and Victimization of College Students. Justice Policy Journal,7(1), 2-21 E.version 2010. By: Kennedy, M. Alexis, and Melanie Taylor / http://www.cjcj.org/uploads/cjcj/documents/online_harassment.pdf*
7. *Unwanted online sexual solicitation and online sexual risk behavior By: P. Valkenburg, J. Peter, S. Baumgartner, S. Sumter 2012/ Encyclopedia of Cyber Behavior. - Vol. 2 by Z. Yan chapter 68/pp 828-836*

الامتيازات الضريبية كمصدر لتحفيز الاستثمار الأجنبي المباشر وتوجيهه (دراسة حالة الجزائر)*

أ. محمد لمين علون**
أ. عطية حليمة***

*تاريخ التسليم: 2016/2/7م، تاريخ القبول: 2016/5/7م.
** طالب دكتوراه/ جامعة محمد خيضر بسكرة/ الجزائر.
*** طالب دكتوراه/ جامعة محمد خيضر بسكرة/ الجزائر.

ملخص:

لقد كان لتغيّر قواعد التجارة الدولية، وتحريرها في ظل منّظمة التّجارة العالمية دور رئيسي في فتح عهد جديد للإستثمار الأجنبي المباشر وإعطائه أهمية، فالأسواق كانت في وقت ما داخل الحدود الوطنية، أما الان فقد أصبحت متكاملة من خلال التجارة الدولية والتوسّع العالمي لأنشطة الشركات المتعددة الجنسيات كما زاد بالمقابل دور الاستثمار الأجنبي المباشر داخل الإقتصاد العالمي، بيد أنه قد تركز في الدّول الصناعيّة وأيضا في الدّول النّامية التي تطبق النظم الديمقراطية ونظم الأسواق الحرّة، والجدير بالذكر أن الظواهر السائدة جميعها تشير إلى وجود تكامل قوي ما بين التجارة و الاستثمار الأجنبي المباشر، ناهيك عن النّسق الدولي اليوم والفاعلين الدوليين الجدد من منظمات ومؤسّسات دولية، أخذت تفرض برامج وسياسات إقتصادية وجب على الدول النامية إتباعها وصياغة سياستها الاقتصادية في ضوء تلك البرامج والسياسات، لذا أصبحت الحاجة ملحّة من أجل دراسة كل خطوة في رسم السّياسة الاقتصادية لأنها سوف ترسم مستقبل البلاد فيما بعد، ومن بين هذه السياسيات نجد السياسة الضريبية من خلال جعل عوامل الجذب أكثر من غيرها من الدول قصد جذب أكبر حجم من الاستثمارات الأجنبية، وهذا ما نحاول الإجابة عليه في هذا الطّرح من خلال معرفة الحوافز الضريبية المقدمة وأثرها المباشر على تدفقات الإستثمار الأجنبي إلى الجزائر، ومقارنتها بمثيلاتها في تونس المغرب واستخلاص النتائج.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار الأجنبي المباشر، المناخ الاستثماري، الحوافز الضريبية، الدول المضيفة.

Tax franchises as a direct foreign investment stimulation And guide it (as an Algeria Case)

Abstract:

I›ve had to change international trade rules and liberalization under the World Trade Organization a key role in opening a new era of foreign direct investment and give it the importance of markets was once within national borders time but now it has become integrated through international trade and global expansion of the activities of multinational companies also increased contrast role foreign direct investment in the global economy, however, has been focused in industrialized countries and also in developing countries that have democratic systems and systems of free markets apply, and is worth mentioning that all the prevailing phenomena indicate the existence of a strong integration between trade and foreign direct investment, not to mention the international pattern today and international actors New from international organizations and institutions, it took impose programs and economic policies must on developing countries to follow and the formulation of economic policy in the light of those programs and policies, so it is an urgent need to examine every step in the formulation of economic policy because it will draw the country's future later Among these policies, we find tax policy by making attractions more than other countries in order to attract the largest volume of foreign investments and this is what we are trying to answer it in this proposal, through knowledge of tax incentives and direct impact on foreign investment flows to Algeria and compare them with those in Tunisia, Morocco and draw conclusions.

***Key words**: Foreign direct investment, investment climate, tax incentives, host countries.*

مقدمة:

تزايدت أهمية الاستثمار الأجنبي المباشر في البلدان النامية، خاصة بعد تلك الارتفاعات في حجم المديونية الخارجية فيها مع مطلع عشرية الثمانينيات من القرن الماضي، واللجوء إليه بإعتباره أسلوب جديد من أساليب التمويل المتاحة لها في عملية التنمية الاقتصادية، بذلك أدركت البلدان النامية حقيقة الدور الذي من الممكن أن يلعبه الاستثمار الأجنبي المباشر في تحقيق النمو الإقتصادي، وتشجيع الاستثمار المحلي، بعد أن تضاءلت كثيرا مصادر التمويل الأخرى مثل القروض والمساعدات، وتفاقم الاختلالات الهيكلية الاقتصادية الداخلية والخارجية التي تعاني منها مثل العجز في الحساب الجاري الخارجي، والعجز في الموازنة العامة، وإرتفاع معدل البطالة وغيرها.

وبما أن للسّياسة الضريبية انعكاسات هامة على النشاط الإقتصادي، على إعتبار أن الضريبة من أهم المصادر الحصول على الموارد السيادية في الدولة إذ إن المستثمر حين يقرر إختيار دولة ما للاستثمار فإن استفساره الأول بجانب استفسارات أخرى يكون عن المعاملة الضريبية التي يمكن أن يخضع لها سواء من ناحية أرباحه، أو الضرائب المقررة على منتجاته أو على دخله، لذلك تحرص العديد من التشريعات المقارنة على التركيز حول هذه النقاط لتضع أمام المستثمر مزايا وإعفاءات مشجعة على الاستثمار، بالإضافة إلى تسهيل كافة إجراءات تحصيل الضريبة إلى أقصى الحدود، وفي هذا الإطار عملت الجزائر على إصلاح سياستها الضريبية بمنح اعفاءات وحوافز ضريبية هامة، آملة في أن يحقق الإصلاح الذي انتهجته منذ بداية التسعينات لغاية اليوم إلى استقطاب الاستثمارات الأجنبية وتوطنها واستقرارها.

مشكلة الدراسة:

على ضوء ما سبق فالإشكالية المراد دراستها يمكن صياغتها على النحو التالي:

◄ ما مدى فعاليّة الإصلاحات الضريبية المعتمدة في الجزائر وقدرتها على تحفيز الشركات الأجنبية وتوطّنها فيها؟

التساؤلات الفرعية: للإجابة على مشكلة الدراسة يمكن

الاستعانة بالتساؤلات الفرعية التالية:

◄ كيف يمكن تحديد العلاقة بين السّياسة المالية و الاستثمار الأجنبي في الإقتصاد؟

◄ فيما تتمثل جملة الحوافز القانونية المقدّمة في الجزائر لتشجيع الاستثمار الأجنبي؟ وهل هي كافية لجعل المستثمر الأجنبي يُقبل على الاستثمار في الجزائر؟

◄ هل حققت التدابير والإجراءات المتعلقة بالسياسة الضريبية الغرض المتمثل في تحفيز وجذب الاستثمار في الجزائر؟

أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

♦ إدراك حقيقة أن الاستثمار الأجنبي المباشر يقوم بدور المحرك الرئيسي لعملية التنمية الاقتصادية.

♦ إستعراض ومقارنة المناخ الاستثماري السائد في كل من الجزائر، وتونس، والمغرب، وذلك لتحديد المزايا التي تمنحها بيئتها الاقتصادية للمستثمر الأجنبي، وكذا لتحديد نقاط الضعف في السياسات الاستثمارية المتبعة من طرفها بغرض تحسينها.

♦ محاولة فهم فعالية وكيفية انتقال السياسة الضريبية من مجرد أداة للتمويل، إلى أداة ضبط إقتصادي وإجتماعي، وبالتالي فهي أداة فعالة للسياسة الاقتصادية وكذا فهم آلية عمل السياسة الضريبية في الجزائر منذ إبرامها للعقود مع الهيآت الدولية، ومدى مواكبة الإصلاح الضريبي للإصلاح الاقتصادي وتقييم مساهمة الجباية في تفعيل الاقتصاد الجزائري، والمساهمة في التخفيف من حدة الإختلالات الاقتصادية.

♦ الوقوف على دور الحوافز الضريبية في تحفيز الاستثمار المحلي واستقطاب الاستثمار الأجنبي في الجزائر.

أهمية الدراسة:

ونظرا لأهمية الاستثمار الأجنبي المباشر فقد اتجهت معظم الدول سواء المتقدمة أو النامية إلى فتح أبوابها أمام الاستثمار الأجنبي المباشر، وأصبح هذا النوع من الاستثمارات مجالا للتنافس بين الدول وساحة للتسابق المحموم نحو إجتذاب المزيد منها.

إن إتجاه الاستثمار الأجنبي المباشر إلى دولة معينة يتوقف على عوامل جذب هذا الاستثمار والحوافز المقدمة لجذبه إلى هذه الدول، وتعد الحوافز الضريبية أحد الأساليب المستخدمة من طرف الدول المضيفة لجذب المستثمرين، والجزائر بوصفها من دول العالم المنافسة للفوز بأكبر نسبة ممكنة من إجمالي تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر ولمواكبة ما هو سائد عالميا من استخدام واسع للحوافز الضريبية في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر، عملت على إصدار عدة تشريعات تتميز بحزمة هائلة من الحوافز الضريبية.

حدود الزمنية والمكانية للدراسة:

الحدود الزمنية للبحث تمثلت في الفترة الممتدة من 2002 الى غاية 2014، أما الحدود المكانية فتمثلت في دراسة مقارنة متغيرات الموضوع بين كل من الجزائر وتونس والمغرب.

منهج الدراسة:

إعتمدنا في إعدادنا لهذا الورقة البحثية على المنهج الوصفي لتوضيح آثار السياسة الضريبية على الاستثمار الأجنبي المباشر ودور المستجدات العالمية الحديثة في التأثير على السياسة الضريبية، كما إستعنّا بمنهج دراسة الحالة المتمثلة في دولة الجزائر، ويظهر ذلك من خلال الاعتماد على المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من الكتب المجلات والدراسات السابقة، وإحصاءات كل من تقارير مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية UNCTAD والمؤسسة العربية لضمان الاستثمار والوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار ANDI للفترة الممتدة من (2002 – 2014).

تعريف مصطلحات الدراسة

1. الاستثمار الأجنبي المباشر: ويتمثل في تلك المشاريع التي يقيمها ويمتلكها ويديرها المستثمر الأجنبي إما بسبب الملكية الكاملة للمشروع، أو نتيجة لاشتراكه في رأس مال المشروع بجزء يبرر له حق الإدارة، ويستوي في ذلك أن يكون المستثمر الأجنبي فردا، أو شركة أجنبية، أو فرعا لإحدى الشركات الأجنبية أو مؤسسة خاصة، وحسب المعيار الذي وضعه صندوق النقد الدولي يكون الاستثمار مباشرا حين يمتلك المستثمر الأجنبي 10 % أو أكثر من أسهم رأس مال إحدى مؤسسات الأعمال، ومن عدد الأصوات فيها، وتكون هذه الحصة كافية عادة لإعطاء المستثمر رأيا في إدارة المؤسسة، ويوفر هذا النوع من الاستثمار توليفة من التمويل الطويل الأجل ومن التكنولوجيا والتدريب والتعلم والخبرة الإدارية والتسويقية.

2. المناخ الاستثماري: حسب تعريف المؤسسة العربية لضمان الاستثمار ينصرف تعبير مناخ الاستثماري إلى مجمل الأوضاع والظروف المكونة للمحيط الذي تتم فيه العملية الاستثمارية، وتأثير تلك الأوضاع والظروف سلبا وإيجابا على فرص نجاح المشروعات الاستثمارية.

3. حوافز الاستثمار: هي حوافز متعلقة بالاستيراد والإعفاءات الجمركية على رؤوس الأموال العينية، والمعدات أو المواد الأولية، والأجزاء والوسائل المتعلقة بعملية الانتاج، واعتمادات ضريبية بالنسبة للرسوم الجمركية المؤداة على المعدات أو اللوازم المستوردة.

الدراسات السابقة:

حسب إطلاع الباحثين وفي حدود ما توفر لديهما من معلومات ومراجع حول موضوع البحث هناك العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أنجزت في مختلف الجامعات والمجلات العالمية والتي تناولت موضوعي الحوافز و الاستثمار الأجنبي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر نذكرها في الآتي حسب الترتيب الزمني لنشرها:

رراسة **(Abdel Hameed M.Bashir 1999)*** بعنوان (For-eign Direct Investment and (Economic Growth in Some)

*Hameed M.Bashir Abdel, Foreign Direct Investment and Economic Growth in Some MENA countries: Theory and Evidence, Topics in Middle Eastern and North African Economies, Quinlan School of Business, Loyola University Chicago, USA, 1999.

MENA countries: Theory and Evidence، حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاستثمار الأجنبي المباشر والناتج المحلي الإجمالي للفرد في بعض دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مثل الجزائر، مصر، الأردن، المغرب، تونس وتركيا وذلك خلال الفترة 1975–1990 وقد دلت النتائج على أن الاستثمار الأجنبي المباشر يؤدي ويقود إلى النمو الاقتصادي، وهذا الأثر يختلف من بلد إلى آخر، كما أن الاستثمار المحلي والانفتاح الإقتصادي من أهم عوامل النمو الاقتصادي.

رراسة **(Marouane Alaya)*** مارس 2004 بعنوان (Investissement Direct Etranger et Croissance Economique)، هدف هذا البحث إلى دراسة تأثير الاستثمار الأجنبي المباشر على النمو الاقتصادي في تونس خلال الفترة الممتدة بين 1973 – 2003، حيث توصلت هذه الدراسة الى أن ضعف التكنولوجيا المصاحبة للاستثمار الأجنبي المباشر هي التي أدت إلى عدم إفادة تونس من تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر إضافة إلى تركزها في قطاعات صناعية تقليدية لا تتطلب تكنولوجيا عالية مثل قطاع النسيج.

دراسة **ساعد بوراوي**** **(2008)** بعنوان (الحوافز الممنوحة للإستثمار الأجنبي المباشر في دول المغرب العربي (الجزائر– تونس–المغرب))، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء وإمكانات دول المغرب العربي في جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة من خلال عرض ترتيب هذه الدول في المؤشرات الدولية والإقليمية لقياس مناخ الاستثمار مبرزة أهم المعوقات التي حالت دون استقطاب الاستثمارات إلى هذه البلدان، حيث توصلت هذه الدراسة الى أن سبب الإخفاق في إستقطاب الاستثمارات الأجنبية المباشرة يعود إلى وجود جملة من العراقيل والمعوقات التي تشترك فيها الدول المغاربية، ولعل أهمها مشكلة الفساد والبيروقراطية، وانعدام الشفافية، التداخل في صلاحيات الهيئات المكلفة بالاستثمار، مشكلة العقار الصناعي وارتفاع تكلفته، وقلة الأراضي الموجهة للاستغلال، فضلا عن عدم توفر القنوات التمويلية الملائمة، ولاسيما بالنسبة للجزائر والمغرب، وهيمنة السوق الموازية على الأنشطة الاقتصادية في بلدان المغرب العربي، وكذلك ضيق السوق المحلي مقاسا بالدخل الفردي مقارنة بدول منطقة MEDA (الدول المتوسطية).

دراسة **محمد طالبي***** **(2009)** بعنوان (أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر.)، هدفت الدراسة إلى محاولة تبيان أثر الحوافز الضريبية التي منحها المشرع الجزائري من أجل جذب الاستثمار الأجنبي المباشر ومقارنتها بالحوافز الضريبية الممنوحة بتونس، حيث توصل الباحث إلى أن الحوافز الضريبية الممنوحة من طرف الجزائر ضعيفة بالمقارنة مع دولة تونس، وأن دورها في جذب الاستثمار الأجنبي لم يبلغ هدفه ويأتي بثماره في الجزائر، وهذا ما يستدعي تحسين المناخ الاستثماري وتوجيه الحوافز الضريبية نحو قطاعات معينة ذات مزايا تنافسية، وتخفيض المعدلات الضريبية، والسعي نحو إبرام المزيد من الاتفاقيات الثنائية لمنع الازدواج الضريبي، وكذلك تسريع الانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة.

رراسة **(Mohammad Mafizur Rahman and Muhammad Shahbaz)*** مارس 2011 بعنوان (Do Imports and Foreign Capital Inflows Lead Economic Growth in Pakistan)

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر الواردات وتدفق رأس المال الأجنبي على النمو الإقتصادي في باكستان خلال الفترة 1990 – 2010، وقد دلت النتائج على وجود أثر إيجابي ومعنوي للواردات، وتدفق رأس المال الأجنبي على النمو الإقتصادي، ووجود علاقة سببية قوية من الواردات، وتدفق رأس المال الأجنبي بإتجاه الناتج المحلي الحقيقي الإجمالي.

دراسة **سعاد سالكي**** (2011) بعنوان (دور السياسة المالية في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر –دراسة بعض دول المغرب العربي–)، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تطبيق أدوات السياسة المالية في الواقع الاستثماري خاصة في دول المغرب العربي، وعلى وجه التحديد في الجزائر وتونس، وذلك لتحقيق التنمية وتكييف هذه الاقتصاديات مع الاقتصاد العالمي، ومقارنة السياسات المالية لبعض دول المغرب العربي والإفادة من تجاربها في جلب الاستثمار الأجنبي المباشر، حيث توصلت الدراسة الى أن السياسة المالية في الجزائر طيلة فترة الدراسة لم تكن رشيدة بالقدر الكافي الذي يجذب الاستثمار الأجنبي المباشر، حيث لم تجد نفعا حجم الحوافز الضريبية التي منحتها الجزائر للمستثمر الأجنبي، كما لم تصب النفقات العامة التي رصدتها الجزائر في مكانها المناسب، في حين السياسة المالية في تونس أثبتت جدواها في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر، وكانت هي الأفضل مقارنة بالجزائر من حيث نوع وكم الحوافز الضريبة الممنوحة للمستثمر الأجنبي.

دراسة **بولرباح غريب***** (2012) بعنوان (العوامل المحفزة لجذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة وطرق تقييمها دراسة حالة الجزائر)، قام الباحث من خلال هذه الدراسة بحصر جميع العوامل الاقتصادية، السياسية، القانونية والتنظيمية المحفزة لجذب الاستثمار الأجنبي ودراسة المؤشرات الاقتصادية لقياسها، ودراسة واقع هذه العوامل في الجزائر ومحاولة تقييم وضعيتها من خلال

* Alaya Marouane, Investissement Direct Etranger et Croissance Economique, Centre d'Economie de Développement (CED), Université Montesquieu Bordeaux IV, France, 2004.

** بوراوي ساعد، الحوافز الممنوحة للإستثمار الأجنبي المباشر في دول المغرب العربي (الجزائر-تونس-المغرب)، مذكرة ماجستير في العلوم الإقتصادية، فرع: اقتصاد دولي، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة الحاج لخضر تلمسان، الجزائر، 2007 - 2008.
*** طالبي محمد، أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الإستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، مجلة إقتصاديات شمال افريقيا، مخبر العولمة وإقتصاديات شمال افريقيا، جامعة حسيبة بن علي الشلف، العدد 06، الجزائر،

* Mafizur Rahman Mohammad, Shahbaz Muhammad, Do Imports and Foreign Capital Inflows Lead Economic Growth in Pakistan, South Asia Economic Journal, vol. 14 no 01, Srilanka, March 2013.

** سالكي سعاد، دور السياسة المالية في جذب الإستثمار الأجنبي المباشر – دراسة بعض دول المغرب العربي، مذكرة ماجستير في العلوم الإقتصادية، فرع: مالية دولية، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2010- 2011.
*** غريب بولرباح، العوامل المحفزة لجذب الإستثمارات الأجنبية المباشرة وطرق تقييمها دراسة حالة الجزائر، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 10، الجزائر، 2012.

مؤشر الحرية الاقتصادية، حيث توصّل الباحث الى أن المؤشر المدروس مبني على مجموعة من العوامل في البلد المضيف والتي تجعل منه بلدا محفزا أو طاردا للاستثمارات الأجنبية المباشر، والتقرير عبارة عن ملاحظات، ويحدد نقاط القوة والضعف للبلد المعني، إضافة إلى أنه يقدم النصح بالمزيد من التحسين في العوامل، الشيء الذي يعزز فكرة أن هذه العوامل هي عوامل تحفيزية لجذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة من جهة، وأن المؤشرات الاقتصادية تعد من بين طرق تقييم هذه العوامل.

أهم ما يميّز الدّراسة عن الدّراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الأبحاث والدراسات المتعلّقة بهذا الموضوع، تبيّن أنّ أغلب الدراسات السّابقة تناولت هذا الموضوع بشكلٍ منفصل دون الربط بين جزئيه بصورة مفصلة، فبعضها تطرّقَ لموضوع الاستثمارات الأجنبية المباشرة ،fuqih الآخر تناول موضوع حوافز الاستثمار بصفة عامة دون تخصيص، كما ركّزت الدراسات السّابقة على أهميّة العوامل المحفزة للاستثمار المباشر وعوامل نجاحها في اقتصاد نشط تسوده قوانين السوق التنافسية، وبيّنت ضرورة توفير البيئة الملائمة لعمل هذه العوامل.

لذلك، وجد الباحثان أنّه من الضرورة تخصيص عامل من عوامل جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة، ودراسة ما مدى نجاح هذا العامل في توجيه المستثمرين الأجانب في الدولة المضيفة، وبالتالي رفع رصيدها من العملة الصعبة، والعديد من المزايا التي تسعى أي دولة إلى تنويع موارد اقتصادها في دولة مثل الجزائر، ومقارنة هذا الآداء مع نماذج من المغرب العربي ممثلة في دولتي تونس والمغرب.

محتويات الدراسة:

للإجابة على الإشكالية الرئيسية والتساؤلات الفرعية تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة محاور أساسيّة:

- أولا: مفهوم وأهمية الاستثمار الأجنبي المباشر.
- ثانيا: الحوافز الضريبية ودورها في توجيه الاستثمارات الأجنبية المباشرة.
- ثالثا: فعاليّة الحوافز الضريبية في جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الجزائر.

أولا: مفهوم وأهمية الاستثمار الأجنبي المباشر

1. مفهوم الإستثمار الأجنبي المباشر: يتفق كل من صندوق النقد الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على وضع مفهوم محدّد للاستثمار الأجنبي المباشر، يتمثل في أنه ذلك الاستثمار الذي يتم في إقامة مشروعات يملكها ويديرها الأجانب، سواء كانت الملكية كاملة، أو كانت بحصة تكفل السيطرة على إدارة المشروع، وغالبا ما تكون في صورة مشروعات تمارس نشاطها في البلدان النامية، أو فروع لشركات أجنبية في الخارج، بمعنى أنّ هذا الاستثمار يتم في أنشطة إستثمارية داخل أي بلد، ويسيطر عليه القائمون في بلد آخر[1]، والموجه للتأثير في السوق وتسيير المؤسسة المتوطّنة في دولة مخالفة لدولة المؤسسة الأم.[2]

2. أهمية الاستثمار الأجنبي المباشر: تزايدت أهميّة الاستثمارات الأجنبية المباشرة على الصّعيد العالمي، بعد أن أصبحت من أهم مصادر تمويل المشاريع الاستثمارية في الدول النامية، إبتداء من النصف الأول من الثمانينات ومع بداية الألفية الجديدة، حيث تكمن أهمية الاستثمار الأجنبي المباشر في النقاط الآتية: [3]

- اللجوء إليه أدى إلى انخفاض حجم المساعدات الدولية والقروض التي كانت المصدر الأساسي للتمويل.
- يعد الاستثمار الأجنبي المباشر مصدرا أكثر أمانا وفائدة للقطر المستضيف مقارنة بالاستثمار الأجنبي غير المباشر.
- يعد الاستثمار الأجنبي المباشر إحدى وسائل توطين التكنولوجيا والنفاذ إلى الأسواق.
- أحد مصادر رأس المال والخبرات الإدارية.
- يكون البلد أكثر تنافسية كلما كانت قدرته أكبر على جذب الاستثمارات الأجنبية.
- ضروري لزيادة درجة الاندماج والتفاعل مع النظام الاقتصادي العالمي.

3. مفهوم ومقوّمات المناخ الاستثماري:

♦ **تعريف المناخ الاستثماري:** يعرف بأنّه: « مجمل الأوضاع المكونة للمحيط الذي تتم فيه العملية الاستثمارية، وتأثير تلك الأوضاع والظروف سلباً أو إيجاباً على فرص ونجاح المشروعات الاستثمارية. ومن ثَمّ حركة وإتجاهات الاستثمارات، وتشمل الظروف والأوضاع السياسية و الاقتصادية والاجتماعية والأمنية، كما تشمل الأوضاع القانونية والتنظيمات الإدارية.)[4]

♦ **مقومات المناخ الاستثماري:** يمكن إيجاز مكوّنات المناخ الاستثماري في العناصر الآتية.[5]

- **النّظام الإقتصادي:** كلّما كان النظام الاقتصادي متجّها نحو الحرية والإنفتاح الإقتصادي وآليات السّوق كلما كان جاذباً للإستثمار والعكس صحيح.
- **النظام السّياسي:** كلما كان النظام السياسي ديمقراطيا كلما كان جاذبا للاستثمار، وكلما كان ديكتاتوريا كلّما كان طاردا وهذا يرتبط بمدى الاستقرار السّياسي، ويرتبط هذا الأخير بالاستقرار الأمني، فكلما كان النظام الأمني مسيطرا على الأمن وعلى الجريمة كان جاذبا للاستثمار والعكس صحيح.
- **النظام البيئي:** ويتكون من مجموعة قيم وعادات وتقاليد المجتمع، فكلّما كانت هذه المكوّنات إيجابية كلّما كانت مشجّعة وجاذبة للاستثمار والعكس صحيح.
- **النظام الإداري والأجهزة القائمة على إدارة الاستثمار والإطار التنظيمي:** كلّما تميز النظام الإداري بسهولة الإجراءات ووضوحها وعدم وجود تعقيدات إدارية كان جاذبا للإستثمار والعكس صحيح، كما أنه كلّما كانت الأجهزة القائمة على إدارة الاستثمار كفؤة إداريا وتنظيميا كلّما كانت جاذبة للإستثمار

والعكس صحيح.

- **المنظّمون**: كلما توفر عدد من المنظمين الأكْفاء، كلّما أدى ذلك إلى جذب الاستثمار، أمّا إذا لم يتوفر العدد الكافي من المنظّمين الأكْفاء يكون ذلك طاردا للإستثمار.

- **نظام المعلومات الاستثمارية**: كلما توافر نظام يتيح البيانات والإحصاءات والمعلومات الاستثمارية للمستثمرين بشكل مفصل ودقيق ومناسب كلما أدّى ذلك إلى جذب الاستثمار.

- **قوانين وتشريعات الاستثمار**: وتتمثل في القانون الرئيسي للإستثمار في أي دولة من الدول، إضافة إلى مجموعة من القوانين والتشريعات المكمّلة مثل قانون النقد الأجنبي والبنوك، وقانون الضرائب والجمارك... وغيرها من القوانين التي لها علاقة بالاستثمار كما قد يلاحظ ما يلي: كلّما تميزت قوانين وتشريعات الاستثمار بالوضوح والإستقرار والمرونة كانت جاذبة للإستثمار والعكس صحيح. كلما تضمن قانون الاستثمار جملة من الحوافز والمزايا المناسبة من إعفاءات ضريبية وجمركية أدى ذلك إلى جذب الاستثمار، والعكس صحيح كلما كانت هناك ضمانات كافية للمستثمر كَعدم مصادرة أموال مشاريعه، وحريّة تحويله للأرباح وخروج ودخول عوامل الإنتاج أدى إلى جذب الاستثمار الأجنبي.

- **السياسات الاقتصادية***: كلما كانت هذه السياسات مرنة، واضحة، تتميز بالكفاءة والفعاليّة، وتتماشى والتغييرات والتحولات الاقتصادية على المستوى الكلي، كانت جاذبة للإستثمار والعكس صحيح. وأهم هذه السياسات:

- **السياسة المالية****: كلما كانت السياسة تحتوي على جملة من الإعفاءات الضريبية والجمركية، كانت جاذبة للإستثمار، كما أنه كلما كان السعر الضريبي مناسبا ولا يثقل كاهل المستثمر، كان ذلك محفزا للإستثمار، إضافة إلى أنه كلما كان إنفاق الدولة يتجه نحو تهيئة البنى التحتية، كان ذلك جاذبا للإستثمار.

- **السياسة النقدية*****: كلما كانت السياسة النقدية توسعية كانت جاذبة للإستثمار والعكس صحيح.

- سياسة التجارة الدولية: كلما كانت هذه السياسة تحرريّة، محفزة لتنمية الصادرات وتتجه نحو تخفيض التعريفة الجمركية كانت جاذبة للإستثمار والعكس صحيح، وتنعكس آثار هذه السياسة إيجابا أو سلبا في الحساب الجاري من ميزان مدفوعات البلد المعني، حيث يحقق الحساب المذكور فائضا إذا كانت سياسة التجارة الخارجية جيدة وسليمة، وبالتالي تجلب مستثمرين جددا، أو عجزا في الحالة المعاكسة وتكون منفّرة للمستثمرين.

- أهمية الموقع الجغرافي للدولة المضيفة: يعد الموقع الجغرافي للبلد عامل جذب مهمّ للإستثمارات الأجنبية، حيث يقوم المستثمر بالمفاضلة بين الدول على أساس هذا المعيار، فمثلا يسهم هذا القرب في تخفيض تكاليف النشاط الاستثماري كخفض تكلفة النقل والتّسويق، علاوة على ضمان توافر أسواق محليّة واسعة.

- كفاءة السياسة التعليمية والتكوينية ودعم أنشطة البحث والتطوير: فكلما كانت هذه السياسات كفؤة في مجملها، ساعد ذلك المستثمر الأجنبي من خلال ما يجلبه معه من تكنولوجيا ومعرفة متطورة، ويستطيع بذلك الإعتماد على الخبرات المحلية.

ثانيا:الحوافز الضريبية ودورها في توجيه الاستثمارات الأجنبية المباشرة

تتنافس الدول المتقدمة والدول النامية على حدّ سواء في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر، لِما له من أهمية في التنمية الاقتصادية، وتحقيق النمو المستدامة ونظرا لهذه الأهمية، قامت العديد من الدول النامية بوضع سياسات وتصميم حزمة من الحوافز تهدف إلى جذب المزيد من الاستثمار الأجنبي المباشر، وتوليد المنافع التي يمكن أن تجنيها في حال تحقق القدر اللازم من ذلك التدفق نحو اقتصادياتها.

1. مفهوم حوافز الاستثمار وأنواعها: تّعرف الحوافز على أنها أيُّ ميزة اقتصادية قابلة للتقدير تقدم لشركات بعينها أو لأنواع من الشركات، وبتوجيه من الحكومات لغرض تشجيعها للتصرف بالشكل المرغوب وتتضمن الإجراءات والترتيبات التي تصمم بشكل محدد لزيادة معدل العائد من نشاط مشاريع الاستثمار الأجنبي المباشر، أو تخفيض (أو إعادة توزيع) لتكاليفه أو مخاطره.[6]

ويؤكد تقرير الأمم المتحدة للتجارة والتنمية أن عدد البلدان التي تضمن الحوافز للاستثمار في تزايد مستمر، ويُعزى ذلك إلى موجة العولمة التي خلقت نوعا من التنافس الشديد بين مختلف الدول للسعي لجذب أكبر قدر من الاستثمار الأجنبي المباشر، ولذلك قامت العديد منها بإجراء تعديلات في بيئتها التنظيمية ونظمها الوطنية الخاصة بهذا الاستثمار لتكون أكثر ملائمة وجذبا لتدفقات الاستثمار.

---

* السياسة الإقتصادية: ينظر الى السياسة الإقتصادية بخصوص مناخ الإستثمار من خلال ثلاث سياسات فرعية هي: السياسة المالية، السياسة النقدرية وسياسة التجارة الخارجية.

** السياسة المالية: وتعد هذه السياسة من أهم الأدوات الإقتصادية الرئيسية لما لها من تأثيرات على المتغيرات الإقتصادية، إذ تؤثر في الطلب الفعلي وبالتالي في مستويات النشاط والتشغيل والمستوى العام للأسعار وغيرها.

*** السياسة النقدية: تشير السياسة النقدية الى التغيير المخطط في عرض النقود بغرض التأثير في الاتجاه المرغوب، وقد تكون هذه السياسة انكماشية أو توسعية، وبخصوص مناخ الإستثمار ينبغي أن تتحكم السياسة النقدية على الاقل في سعر الصرف ومعدل التضخم وكلما كانت هذه السياسة توسعية كلما كانت جاذبة للإستثمار والعكس صحيح، على أن تكون هذه السياسة متوافقة مع التغير في حجم النشاط الإقتصادي المطلوب وتتسم بالاستقرار.

جدول رقم (01)

التغييرات التنظيمية الوطنية للفترة (2004 2013-)

البند	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
عدد البلدان التي أدخلت التغييرات	80	77	74	49	41	45	57	44	53	59
عدد التغييرا ت التنظيمية	166	145	132	80	69	89	116	67	86	86
الأكثر إيجابية للإستثمار	144	119	107	59	51	61	75	52	64	63
الأقل إيجابية للاستثمار	20	25	25	19	16	24	36	15	24	63
محايدة/غير محددة	2	1	0	2	2	4	4	0	0	0

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على: الأونكتاد، تقارير الاستثمار العالمي 2012 - 2013.

تظهر الأرقام والبيانات أعلاه أنه خلال الفترة (2004 – 2013) تمّ إحصاء 1036 تعديلا يخصّ الاستثمار الأجنبي المباشر، كان من بينها 76 % من مجموع التعديلات أكثر ملائمة للاستثمار الأجنبي المباشر.

2. أشكال حوافز الاستثمارات: يمكن تصنيف الحوافز المقدمة من حكومات الدول المضيفة للشركات الأجنبية في مجال الاستثمار المباشر إلى ما يلي:

2-1 **حوافز تمويلية**: تتضمن قيام حكومات الدول المضيفة بتزويد المستثمر الأجنبي بالأموال بشكل مباشر، وقد تكون في شكل إعانات حكومية يمنح لتغطية جزء من تكلفة رأس المال، والانتاج، وتكاليف الإنتاج المرتبطة بالمشروع الاستثماري، إضافة إلى تقديم تسهيلات للحصول على القروض من البنوك الوطنيّة، وتخفيض معدلات الفائدة على القروض.(7)

2-2 **حوافز ضريبية**: يتم تقديم هذا النوع من الحوافز بهدف:(8)

- تخفيض أعباء الضرائب بالنسبة للمستثمر الأجنبي.
- إعفاء صادرات المناطق الحرة من الرسوم الجمركية وضرائب التصدير لمدد تصل إلى 15 عاماً ما بعد مرحلة تشغيل المشروع.
- تخفيض الرسوم المتعلقة باستغلال المرافق العامة كالمياه والكهرباء.
- إمكانية استخدام الاهتلاك المتسارع والإفادة من تقنية القرض الضريبي.

وتعتمد السياسة الضريبية لتحقيق أهدافها على جملة من الأدوات نذكر منها:

♦ **الإعفاء الضريبي**: عبارة عن إسقاط حق الدولة عن بعض المكلفين في مبلغ الضرائب الواجب سدادها مقابل إلتزامهم بممارسة نشاط معين في ظروف معينة، ويكون الإعفاء دائماً أو مؤقتا، غير أن طريقة الإعفاء الضريبي يشوبها العديد من المشاكل والعيوب منها:

- مشكلة تحديد تاريخ بدء الإعفاء الضريبي، فهل تحتسب من تاريخ الموافقة على إنشاء المشروع أو تاريخ بدء الإنتاج؟.
- عند تحقق أرباح ضئيلة من المشروع الاستثماري أو خسائر في السنوات الأولى من بدء النشاط فهذه الخسائر لا يتحقق عليها ضرائب في الأصل.
- لجوء المستثمر إلى تصفية المشروع تجاريا أو صناعات استهلاكية، وربما إنشاء مشروع آخر جديد للتمتع من إعفاء جديد بنفس الدولة أو الإنتقال إلى دولة أخرى للتمتع بإعفاء جديد.

♦ **التخفيضات الضريبية**: هي تقليص يمس قيمة الضريبة المستحقة، مقابل الالتزام ببعض الشروط كإعادة استثمار الأرباح، بمعنى يتم استخدام التخفيضات الضريبية بناء على توجّهات السياسات الاقتصادية والاجتماعية المستهدفة.

♦ **المعدلات التمييزيّة**: ويقصد بها تصميم جدول للأسعار الضريبية يحتوي على عدد من المعدلات ترتبط بنتائج محدّدة لعمليات المشروع، حيث ترتبط هذه المعدلات عكسيا مع حجم المشروع أو مدى مساهمته في تحقيق التنمية الاقتصادية، فتزداد المعدلات تدريجيا كلما انخفضت نتائج عمليات الاستثمار والعكس صحيح.

♦ **نظام الاهتلاك**: يعتبر الإهتلاك مسألة ضريبية بالنظر إلى تأثيره المباشر على النّتيجة، من خلال حساب القسط السنوي للاهتلاك، ويتوقف هذا الأخير حسب نظام الاهتلاك المطبّق، وكلّما كان قسط الإهتلاك كبيرا كانت الضرائب المفروضة على المؤسسة أقل.

♦ **إمكانية ترحيل الخسائر إلى السنوات اللاّحقة**: وتشكل هذه التقنية وسيلة لامتصاص الآثار الناجمة عن تحقيق خسائر خلال فترة معينة، وهذا بتحميلها على السنوات اللاحقة حتى لا يؤدي ذلك إلى تآكل رأسمال المؤسسة.(9)

2-3 الحوافز غير المباشرة:

- تقوم العديد من حكومات الدول المضيفة بمنح تسهيلات للشركات الأجنبية المستثمرة كتزويدها بالأراضي والبنية الأساسية بأسعار أقل من أسعارها الجارية، وربما تقوم تلك الحكومات بمنح الشركة امتيازا فيما يتعلق بمركزها في السّوق في صورة معاملة تفضيلية بخصوص المشتريات الحكومية، ومنحها مركزا احتكاريا في السوق، كما قد تكون في صورة الحماية من منافسة الواردات.
- كما قد تلجأ بعض الحكومات المضيفة إلى تخفيض

الرسوم أو الإعفاء منها نهائيا والخاصة باستخدام المرافق العامة كالمياه والكهرباء. ..الخ، وتخفيض قيمة الإجارات للعقارات والأراضي الخاصة بمختلف المشاريع الاستثمارية الأجنبية بالإضافة إلى إعفائها في بعض الأحيان من تطبيق قوانين العمل السائدة والمعمول بها في المشروعات الوطنية.[10]

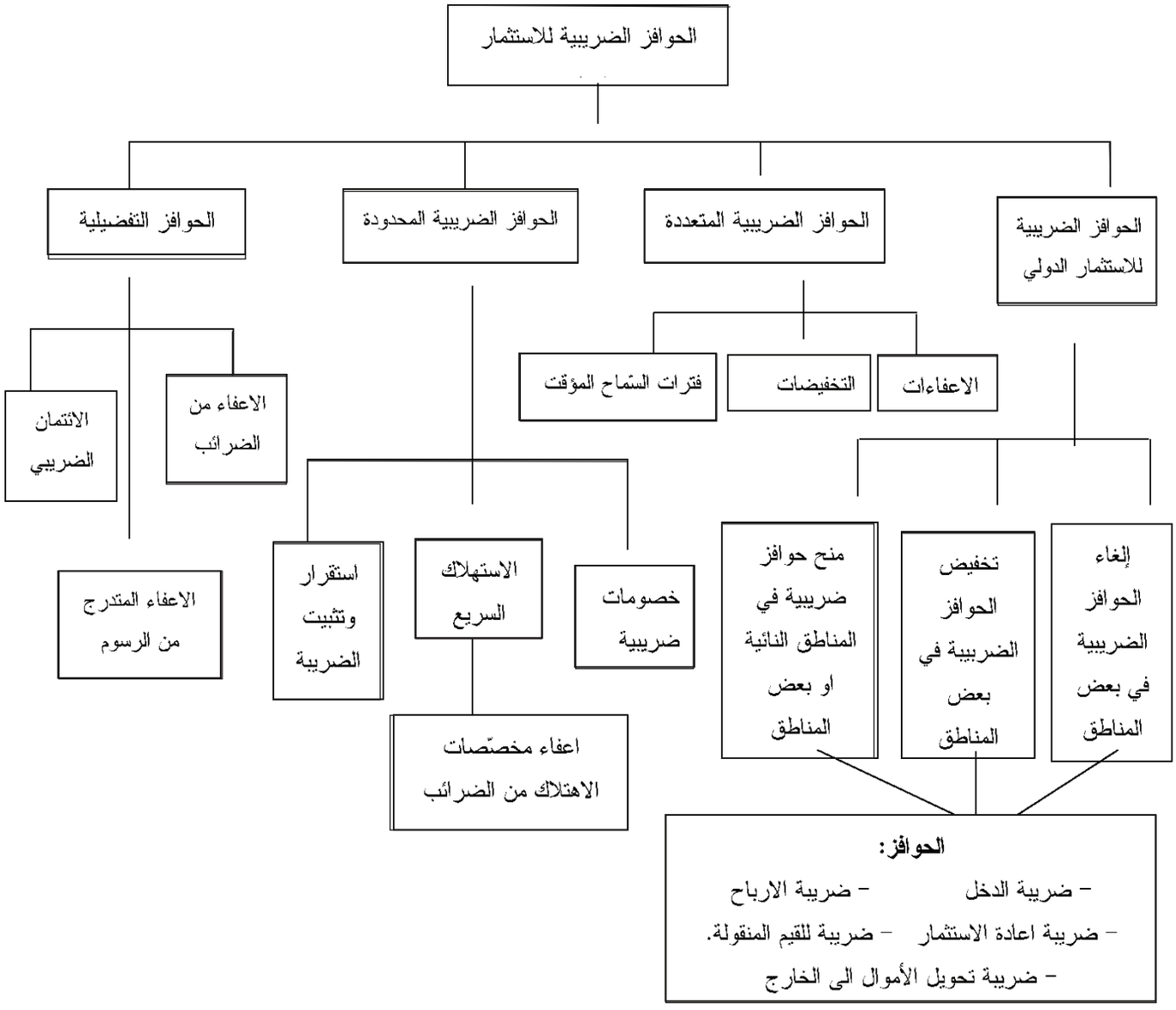
2-4 حوافز أخرى: وتمنح هذه الحوافز وفق شروط معينة يتم الإتفاق عليها مثل:[11]

- عدم فرض قيود على التملك الكلّي أو الجزئي للمشروعات الاستثمارية.
- تخفيض قيمة إيجار العقارات والأراضي الخاصة بالاستثمارات.
- تقديم مساعدات خاصة للبحوث والدراسات الهادفة إلى توسيع المشروعات القائمة.
- إقامة أنظمة المناطق الحرة.
- تحويل الديون إلى مساهمات لتعويض الاختلالات التي يعرفها الاقتصاد الكلي.

وتسهم هذه الحوافز في تخفيض تكاليف إنشاء المشروعات بشكل غير مباشر، وبالتالي إمكانية تحقيق معدّل عائد مرتفع[12]، ويمكن إجمال أنواع الحوافز المالية «الضريبية» في الشكل التالي:[13]

شكل رقم 01

هيكل نماذج الحوافز الضريبية



المصدر: فريد النجار، الاستثمار الدولي والتنسيق الضريبي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2000، ص 84.

3. تأثير الضريبة على الاستثمار الأجنبي المباشر:

مما لا شك فيه أن الاستثمار الأجنبي المباشر يتجه من بلد إلى أخر سعيا لتحقيق أكبر عائد ممكن، هذا ولأن الضريبة تعتبر عنصرا مؤثرا على حجم الأرباح، وبالتالي يعد المستوى الضريبي من المركبات الأساسية لمناخ أي إستثمار على اعتبار أن الضريبة أداة مهمة للتأثير على الميل الاستثماري وذلك لأن زيادة الضرائب المباشرة تؤدي إلى تخفيض من قيمة الاستثمار.

إنّ للحوافز الضريبية دورا مهما في تحسين المناخ الاستثماري للدولة المضيفة، نظرا لما يقدمه من مزايا، فيمكن للدول المضيفة استعمالها أداة لتوجيه الاستثمارات للقطاعات الاقتصادية المهمة، وذات الأولوية في خطة التنمية الوطنية، ويتجسد ذلك عموما من خلال منح قدر أكبر من الإعفاءات والحوافز الضريبية للمشاريع الاستثمارية التي تتجه إلى تلك القطاعات الاقتصادية.

كما يمكن للمعاملة الضريبية التفضيلية أنْ تؤدي دورا مؤثرا في تشجيع الصناعات التصديرية بتوفير تسهيلات لمداخيلها ومخرجاتها، حيث يمكن استخدام الأسعار الضريبية أداة جذب للمشروعات الاستثمارية، وذلك من خلال تقديم معاملة متميزة لنوع معين من النشاط، أو مجموعة معينة من المكلفين أي التمييز عند تحديد سعر الضريبة وفقا للسعر العادي أو استخدام الإعفاء الضريبي بطريقة تسمح لها بأن تمارس دورا مهما في التأثير على حجم الاستثمارات، ونمط توزيعها بين القطاعات المختلفة، مما يشجع المستثمر على الاستثمار في الدولة التي تعطي هذا الحافز نظرا لأهميته لجأت إليه مختلف الدول النامية منها.

إضافة إلى ذلك يمكن استخدام الاهتلاك المتناقص الذي يؤثر على قرار الاستثمار ويوجه نحو الأنشطة الاقتصادية التي من شأنها أن تحقق مزيد من الفعالية في عملية التنمية، أو الإعفاء من الضرائب والرسوم الجمركية التي تفرض على الآلات والمعدات والموارد الخام التي يستوردها المشروع الاستثماري التي تكون لازمة لإنشائه وتشغيله أو التوسع فيه.[14]

ونظرا لفعاليتها في توجيه السياسات الاقتصادية التي تهدف الي جذب رؤوس الأموال، فقد ذهبت العديد من الدراسات مثل هيلينر 1973، ويلس 1986، رولف 1993 الى إعطاء الحوافز الضريبية التي توفرها الدولة المضيفة اهتمام كبير، فيما توصل)كابل، بيرود،1987) وروث وأحمد،1987) وليم،1983)، إلى أن الإعفاءات الضريبية والجمركية ليس بعامل مؤثر في علمية صنع القرار الاستثماري، وإن بدت أهمية الإعفاءات الضريبية بالنسبة للاستثمار من أجل خدمة السوق المحلي، وعلى الرغم من ذلك فإن الإعفاءات الضريبية والجمركية يمكن أن يكون لها تأثير فعال إذا ما كانت العوامل الأخرى غير الضريبية تعمل بإيجابية وفي صالح جذب الاستثمار الأجنبي المباشر.[15]

ثالثا: فعاليّة الحوافز الضريبية في جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الجزائر

1. إجراءات الإصلاح الضريبي المشجعة للاستثمار الأجنبي في الجزائر:

من أجل تنمية اقتصادها، وبعث عجلة التنمية عمدت الجزائر إلى إحداث قوانين وتبني إصلاحات في مختلف القطاعات. ومن أهمها الاستثمار والجباية، لما يشكلان من أهمية قصوى في الاقتصاد الوطني، وعليه فقد احتوت قوانين الاستثمار والضرائب عدة تحفيزات وبرامج تنموية تعمل على ترقية الاستثمار، ومن ثم تهيئة المناخ الملائم للاستثمار، وإنعاش الصادرات خارج المحروقات وامتصاص البطالة واستعمال الأداة الضريبية بفعالية التي من شأنها أن تحفز الاستثمار أكثر فأكثر، بناء على إمتيازات مختلفة.

وما يمكن ملاحظته فيما يتعلق بقوانين الاستثمار التي سبقت قانوني 1993 و2001 أنها لم تكن ذات فعالية في تنمية الإقتصاد الجزائري، وأدت دورا ثانويا في ترقية الاستثمار، وهذا يعود إلى جملة النقائص التي نلخصها في نقطتين:[16]

- قلة الإمتيازات الضريبية وعدم فعاليتها، وتهميش القطاع الخاص التركيز على للقطاع العمومي كمحرك للاستثمار في الجزائر.
- إحتوائها على الكثير من التعقيدات البيروقراطية، وعدم ملائمة البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في تلك المرحلة.

1-1 الإمتيازات الضريبية في قانون الاستثمار 93/12 المؤرخ في 5 /10 /1993:

جاء هذا القانون تزامنا مع الإصلاحات الضريبية التي شرعت فيها الجزائر في سنة 1992، ويهدف هذا القانون إلى تحرير الإقتصاد الجزائري، وذلك من خلال إرساء قواعد السوق وإعطاء الأهمية الكبيرة للقطاع الخاص من خلال تشجيع وتحفيز الاستثمار القطاع الخاص و الاستثمار الأجنبي المباشر من أجل المشاركة في عملية التنمية، ويمنح هذا القانون امتيازات ضريبية حسب أنظمة معينة وهي كالتالي:[17]

- **النظام العام**: تتمتع الاستثمارات التي ينجزها الأشخاص الطبيعيون والمعنيون المحليون، أو الأجانب في إطار هذا النظام بالحد الأدنى المضمون من الامتيازات الضريبية، جمركية وإجتماعية [18] وهي ضمن المواد 17، 18، 19 من المرسوم التشريعي رقم 93/12ويتم الإفادة من المزايا الضريبية وفق النظام العام من المرسوم التشريعي على مرحلتين مرحلة إنجاز المشروع، ومرحلة استغلال المشروع.

- **مرحلة إنجاز المشروع**: تستفيد المشاريع الاستثمارية لمدة لا تزيد عن ثلاث سنوات من الامتيازات التالية، إلا إذا صدر قرار خلاف ذلك عن الوكالة يحدد مدة أطول حسب المادة 14 من القانون 93/12.[19]

♦ **مرحلة استغلال المشروع**: إبتداء من تاريخ استغلال المشروع، يتم الإفادة من: الإعفاء طيلة فترة أدناها سنتين وأقصاها خمس سنوات من الضريبة على أرباح الشركات والدفع الجزافي* والرسم على النشاط الصناعي والتجاري مع تطبيق نسبة مخفضة على الأرباح التي يعاد استثمارها بعد انقضاء فترة الإعفاء المحددة من 2 سنة إلى 5 سنوات، إضافة إلى مزايا أخرى يحددها القانون 12/93 في المادة 14.

– نظام المناطق الخاصة: لقد ميّز قانون الاستثمار لسنة 1993 ضمن المناطق الخاصة، بين مناطق التوسع الاقتصادي والمناطق الواجب ترقيتها، فمناطق التوسع الاقتصادي هي تلك المناطق التي تتمتع بإمكانيات طبيعية وبشرية ومادية، أمّا المناطق الواجب ترقيتها فهي المناطق التي تفتقر لهذه الإمكانيات، **وتستفيد هذه المناطق ضمن المناطق الخاصة من الامتيازات الضريبية التالية حسب المراحل**:

أ. مرحلة إنجاز المشروع: تستفيد الاستثمارات التي تنجز في المناطق الخاصة في فترة لا يمكن أن تتجاوز ثلاث سنوات ابتداء من تاريخ تبليغ الوكالة، بالامتيازات التالية:

– الإعفاء من ضريبة نقل الملكية بمقابل بالنسبة لكل المشتريات العقارية التي تنجز في إطار الاستثمار.

– تطبيق رسم ثابت في مجال التسجيل بنسبة منخفضة قدره0،5% فيما يخص العقود التأسيسية والزيادات في رأس المال.

– الإعفاء بالنسبة للسلع والخدمات التي توظف مباشرة في إنجاز الاستثمارات من الرسم على القيمة المضافة سواء كانت مستوردة أو منتجة في السوق المحلية.

– تطبيق نسبة مخفضة تقدر ب 3% في مجال الرسوم الجمركية على السلع المستوردة التي تدخل مباشرة في إنجاز الاستثمار، ويمكن أن تكون هذه السلع موضوع تنازل وتحويل طبقا للتشريع المعمول به بعد موافقة الوكالة.

ب. مرحلة الاستغلال المشروع: تستفيد الاستثمارات في المناطق الخاصة ابتداء من تاريخ الشروع في الإستغلال بناء على قرار الوكالة من الإمتيازات التالية:[20]

– الإعفاء من الضريبة على أرباح الشركات والدفع الجزافي والرسم على النشاط الصناعي والتجاري، طيلة فترة أدناها خمس سنوات وحدها الأقصى عشر سنوات من النشاط الفعلي.

– إعفاء الملكيات العقارية التي تدخل في إطار الاستثمار من الرسم العقاري، ابتداء من تاريخ الحصول عليها طيلة فترة أدناها خمس سنوات وأقصاها عشر سنوات.

– تخفيض 50% من النسبة المنخفضة للأرباح التي يعاد استثمارها في منطقة خاصة بعد فترة النشاط بعد إنتهاء فترة الإعفاء.

– الإعفاء من الضريبة على أرباح الشركات والدفع الجزافي والرسم على النشاط الصناعي والتجاري في حالة التصدير، وذلك حسب رقم أعمال الصادرات بعد انتهاء فترة الإعفاء.

– تتكفل الدولة جزئياً أو كلياً بمساهمات أرباب العمل في النظام القانوني للضمان الاجتماعي برسم الأجور المدفوعة لجميع العمال طيلة فترة خمس سنوات قابلة للتمديد، بناء على قرار الوكالة.

– نظام المناطق الحرة: تعرّف المناطق الحرة بأنها مناطق تمارس فيها أنشطة صناعية وخدمات وأنشطة تجارية، تقع في مساحات مضبوطة حدودها، قد تشتمل على مطار أو ملك وطني، أو تقع بالقرب من ميناء مطار أو منطقة صناعية تمارس صلاحيات السلطة العمومية على المطارات والموانئ [21]، وتستفيد الاستثمارات المنجزة في المناطق الحرة من مزايا ضريبية حددتها المادة 28 من المرسوم التشريعي رقم 12/93، إذ تعفى الاستثمارات التي تقام في المناطق الخاصة بعنوان نشاطها من جميع الضرائب والرسوم والاقتطاعات ذات الطابع الضريبي وشبه الضريبي والجمركي ما عدا:

– الحقوق والرسوم المتعلقة بالسيارات السياحية غير المرتبطة باستغلال المشروع.

– المساهمات والاشتراكات في النظام القانوني للضمان الإجتماعي.

– كما تستفيد هذه الاستثمارات من المزايا التالية:

– الإعفاء فيما يخص عائدات رأس المال الموزعة الناتجة عن نشاطات اقتصادية تمارس في المناطق الحرة من الضرائب.

– يوظف العمال الأجانب الذين جرى توظيفهم وفقا للمادة 33 من المرسوم رقم 12/93 بدون شكليات مسبقة عمالا تقنين ومؤطرين من جنسية أجنبية بدون تحديد عدد العمال لكل مؤسسة، ويخضع توظيف العمال الأجانب في المناطق الحرة إلى التصريح لدى مصالح التشغيل المختصة إقليمياً فقط، ويخضع هؤلاء العمال لنظام الضريبة الجزافية على الدخل الإجمالي بنسبة 20 % من مبلغ أجورهم. [22]

2–1 الامتيازات الضريبية في قانون الاستثمار 03/01 المؤرخ في 20 /08 /2001: يعتبر الأمر 03/01 إمتدادا للقانون السّابق ومنح الامتيازات التالية:

♦ **في النظام العام**: فيما يخص مرحلة إنجاز الاستثمار، وبالنسبة للنظام العام فتستفيد المؤسسة المستثمرة من الإعفاء من الرسم على القيمة المضافة للسلع والخدمات التي تدخل مباشرة في إنجاز المشروع، والإعفاء من حقوق نقل الملكية مقابل كل الاقتناءات التي تمر في إطار الاستثمار المعني، كما تستفيد من

---

* الدفع الجزافي: هو عبارة عن ضريبة مباشرة تفرض علي الأفراد الطبيعيين والمعنويين لمختلف الهيئات المقيمة في الجزائر والمكلفة بدفع الرواتب والأجور للمستخدمين، حيث يتم تقدير وعاء الضريبة هنا بطريقة جزافية بالإستناد إلى بعض القرائن والأدلة التي لها صلة وإرتباط وثيق بالنشاط الخاضع للضريبة، وتلجأ الإدارة الضريبية عادة إلى تطبيق هذه الطريقة عندما يمتنع المكلفون عن تقديم إقراراتهم الضريبية، أو لأنهم لا يتمكنون من ذلك لعدم وجود دفاتر محاسبية منتظمة وأمينة تبين القيمة الحقيقية لوعاء الضريبة، وغالبا ما يفرق بين نوعين من التقدير الجزافي:
- الجزافي القانوني: يستعمل خاصة في تقدير الأرباح الصناعية حيث يحدد القانون المعامل الذي تفرضه القيمة الإجبارية للإستثمار بناءا علي بعض المعطيات المتوفرة والقرائن القانونية الذي يحددها المشرع.
- الجزافي الإتفاقي: تجرى إدارة الضرائب إتفاق مع الممول حيث أن رقم أعماله المسجل في الدفاتر المحاسبية بناءا عليه تحدد مصلحة الضرائب المبلغ الواجب دفعه.

تطبيق معدل مخفض لجمركة التجهيزات المستوردة التي تدخل مباشرة في إنجاز الاستثمار.

أمّا فيما يتعلق بمرحلة الاستغلال ولمدة ثلاث سنوات بالنسبة للاستثمارات المحدثة حتى مائة منصب شغل، وبعد معاينة الشروع في النشاط الذي تعده المصالح الضريبية بطلب من المستثمر:

- الإعفاء من الضريبة على أرباح الشركات (IBS).
- الإعفاء من الرسم على النشاط المهني (TAP).

وتمدد هذه المدة إلى خمس سنوات، بالنسبة للاستثمارات التي تحدث مائة وواحد منصب شغل أو أكثر عند انطلاق النشاط، و/أو الاستثمارات في القطاعات الاستراتيجية التي يحدد المجلس الوطني للاستثمار قائمتها.

♦ **في النظام الخاص**: بالنسبة للنظام الخاص فتستفيد الاستثمارات التي تتم في المناطق التي تتطلب تنميتها مساهمة خاصة من الدولة والاستثمارات ذات الأهمية الخالصة بالنسبة للاقتصاد الوطني من مزايا خاصة تتمثل فيما يلي:

- تطبيق حق ثابت في مجال التسجيل بمعدل مخفض قدره 0.2 %فيما يتعلق بالعقود التأسيسية والزيادات في رؤوس الأموال.
- الإعفاء من الرسم على القيمة المضافة فيما يخص السلع والخدمات التي تدخل مباشرة في إنجاز الاستثمار سواء كانت مستوردة أو مشتراة من السوق المحلي.
- الإعفاء من حقوق نقل الملكية بمقابل لكل الاقتناءات العقارية التي تمت في إطار الاستثمار، وتتكفل الدولة جزئيا بالمصاريف بعد تقييمها من الوكالة فيما يخص الأشغال المتعلقة بالهياكل التحتية الضرورية لإنجاز الاستثمار.

أمّا فيما يخص مرحلة الاستغلال، فتستفيد المؤسسة من جملة من الامتيازات وهي كالآتي:

- الإعفاء من الضريبة على أرباح الشركات والضريبة على الدخل الإجمالي على الأرباح الموزعة، والدفع الجزافي، والرسم على النشاط المهني لمدة عشر سنوات كاملة.
- إعفاء لمدة عشر سنوات ابتداء من الاقتناء من الرسم العقاري على الملكيات العقارية التي تدخل في إطار الاستثمار.
- منح مزايا إضافية مثل تأجيل العجز وآجال الاستهلاك التي من شأنها تحسين وتسهيل الاستثمار.[23]

وتجدر الإشارة أنّ الأمر 03/01 لم يفرق بين المؤسسات المستثمرة الوطنية والأجنبية، ولا بين المستثمر العمومي والخاصّ، ولا بين الشخص الطبيعي والمعنوي، إذ حظي الجميع بمعاملة عادلة ومنصفة.[24]

2. **مقارنة قانون الاستثمار في الدول المغاربية**:

من أجل معرفة مدى مسايرة التشريع الجزائري للاستثمار مع تشريعات الدول الأخرى التي تهدف أيضا إلى جذب الاستثمار الأجنبي نقارن فيما يلي من خلال جدول رقم 02 [25] بين كل من الجزائرو المغرب وتونس فيما يتعلق بالحوافز الضريبية الجمركية والمالية المقدمة من كل دولة.

جدول رقم (02)

مقارنة الإعفاءات الضريبية والجمركية بين الجزائر، المغرب وتونس.

الضرائب والرسوم	الجزائر حسب الأمر الصادر سنة 2001 الخاص بتطوير الاستثمار	المغرب حسب مدونة الاستثمار الصادرة سنة 1995	تونس حسب قانون الاستثمار الصادر سنة 1993
الرسم على القيمة المضافة	–حسب النظام العام يتم إعفاء السلع والخدمات التي تدخل مباشرة في إنجاز الاستثمار. –حسب النظام الإستثنائي يتم إعفاء السلع والخدمات التي تدخل مباشرة في إنجاز الاستثمار مهما كانت مستوردة أو مشتراة من السوق المحلي.	الإعفاء أو التعويض في حالة الاستيراد أو الحصول من السوق المحلي على سلع التجهيز، الآلات وأدوات الإنتاج.	–حوافز تشجيعية مشتركة: الإعفاء إلى حدود 10 % على الواردات أو الحيازة المحلية لتجهيزات الإنتاج حسب القوائم ماعدا السيارات المحلية. –حوافز خاصة حسب القطاعات ذات الأولوية، التخفيض إلى معدل 10% أو الإلغاء الكلي حسب طبيعة التجهيزات مستوردة أو محلية.
التقييم	يتميز القانون الجزائري بالإعفاء الكلي دون تمييز، فهو يماثل القانون المغربي، بينما نجد أنّ القانون التونسي لا يقدم الإعفاء الكامل، ولكنه يعطي الأولوية حسب القطاعات الاقتصادية.		
حقوق التسجيل	الإعفاء من جميع حقوق التسجيل على جميع العمليات ذات العلاقة بالاستثمار (نظام عام أو إستثنائي) تطبيق رسم ثابت على التسجيل بمعدل مخفض يقدر بـ 2 بالألف على العقود التأسيسية أو رفع رأس المال، حسب النظام الاستثنائي.	–الإعفاء بالنسبة لعقود الحصول على عقارات الاستثمارات مع ضمان التأكد من إنجاز المشروع في أجل أقصاه 24 شهر. –معدل 2.5 % على عقود حيازة الأراضي للبناء.. –معدل أقصى 0.5 % على المساهمات الخاصة بتأسيس أو رفع رأسمال الشركات.	–الإعفاء أو تعويض الحقوق التسجيل على عقود تحويل الملكية، خاصة في القطاعين الفلاحي والسياحي. –منح مزايا في شكل فرض رسم ثابت على عقود التسجيل الخاصة بالشركات أو التحويلات العقارية.
التقييم	يقدم القانون الجزائري مزايا كثيرة للمستثمرين مقارنة بالتشريع التونسي والمغربي، مع تطبيق نسبة جدّ مخفضة تصل إلى 2 بالألف على العقود التأسيسية أو رفع رأس المال.		

الضرائب والرسوم	الجزائر حسب الأمر الصادر سنة 2001 الخاص بتطوير الاستثمار	المغرب حسب مدونة الاستثمار الصادرة سنة 1995	تونس حسب قانون الاستثمار الصادر سنة 1993
الضرائب على أرباح الشركات والضريبة على الدخل	بعد التأكد من البداية الفعلية لاستغلال المشروع (النظام الاستثنائي) يستفيد المستثمر من إعفاء لمدة 10 سنوات من النشاط الفعلي من دفع الضريبة على أرباح الشركات والضريبة على الدخل الإجمالي وعلى الأرباح الموزعة ومن الدفع الجزافي والرسم على النشاطات المهنية	–الإعفاء الكلي من دفع الضريبة على أرباح الشركات تطبق على رقم الأعمال الخاص بالصادرات والمحقق بالعملة الصعبة لصالح الشركات المصدرة لمدة سنوات الأولى ثم التخفيض إلى 50 % فيما بعد لمدة 5 سنوات بالنسبة للشركات المقيمة في المناطق المحرومة باستثناء بعض الشركات.	الإعفاء من دفع الضرائب الخاصة بأرباح الشركات وبالدخل حسب طبيعة النشاط يمكن أن تصل إلى 100 % بالنسبة للأرباح المحققة نتيجة عمليات التصدير لفترة تصل إلى 10 سنوات وبتخفيض 50 % فيما بعد.
التقييم	يمنح القانون الجزائري أطول مدة إعفاء كلي تصل إلى 10 سنوات دون تمييز بين قطاعات النشاط، بينما نلاحظ أنّ هذه المدة تقدر بـ 5 سنوات في المغرب مع الإشارة لامتياز خاص لصالح المؤسّسات العاملة في قطاع الحرف والصناعات التقليدية، ويركز التشريع التونسي على إعطاء مزايا خاصة لصالح المؤسسات المصدرة، بينما يفتقد التشريع الجزائري هذا العنصر على الرغم من الدعوات الرسمية لتشجيع التصدير.		
الرسوم والضرائب العقارية والمحلية	الإعفاء من الرسم العقاري على الملكيات العقارية لمدة 10 سنوات	–الإعفاء بشروط على الأرباح العقارية. –الإعفاء خلال 5 سنوات على الرسم الحضري على البناءات الجديدة والإضافة في البناءات وآلات الإنتاج.	الإعفاء من عدة رسوم أخرى خاصة بالنسبة للمؤسسات المقيمة في المناطق المراد تنميتها والاتجاه العام هو الحد من الإعفاء في الرسوم المحلية بهدف عدم الأضرار بميزانيات الجماعات المحلية.
التقييم	يقدم القانون الجزائري الإعفاء الأهم مقارنة بما هو معمول به في كل من تونس والمغرب إذ تصل مدة الإعفاء في الجزائر إلى 10 سنوات دون أيّة شروط، بينما تفرض شروط للإفادة من الإعفاء في المغرب وبمدة تقدر بـ 5 سنوات، في حين تنتهج تونس مبدأ الإعفاءات الخاصة حسب مناطق تواجد المؤسسات.		
الرسوم الجمركية	تطبيق الرسم المخفض فيما يتعلق بالحقوق الجمركية على التجهيزات المستوردة المستعملة مباشرة في تحقيق الاستثمار.	رسم بين 2.5 % و10 % كحد أقصى على السلع التجهيزية والأدوات وقطع الغيار الضرورية لترقية وتطوير الاستثمار.	–الحوافز المشتركة يتم تخفيض المعدل إلى 10 %. –الحوافز الخاصة حسب قطاعات النشاط يمكن أن تصل إلى الإعفاء أو التعويض بمعدل 10 % إلى غاية تطبيق نظام المناطق الحرة للشركات المصدرة هذه الإعفاءات تخص السلع والتجهيزات الضرورية لإنجاز الاستثمارات.
التقييم	بعد تعديل معدلات الرّسوم الجمركيّة، يمكن القول إن هناك تقاربا في معدلات الرسوم الجمركية المطبقة على الواردات من السلع التجهيزية المستعملة مباشرة في الاستثمار، ولكن تعد معدلات الرسوم المطبقة في الجزائر أعلى من الرسوم المطبقة في تونس والمغرب، كما ينص القانون التونسي على إمكانية الإعفاء الكامل من الرسوم الجمركية من المناطق الحرة التي تخص الاستثمارات الموجهة للتصدير		
–الحوافز المالية الخاصة بتكفل الدولة بالنفقات المترتبة على أشغال الهياكل القاعدية اللازمة لإنجاز الاستثمار	–تكفل الدولة كليا أو جزئيا بنفقات أشغال الهياكل القاعدية الضرورية لإنجاز الاستثمار.	–تستفيد بعض المؤسسات التي توفر بعض المعايير لمشاركة الدولة في النفقات الخاصة بالحصول على الأراضي أو نفقات الدراسة والهياكل القاعدية بمصاريف التكوين المهني للعاملين وبنفقات تهيئة المناطق الصناعية.	– تقدم الدولة علاوات حسب طبيعة الاستثمار من أجل تمويل المشروع من حيث نفقات الدراسة والهياكل القاعدية.
–الإنجازات المحاسبية	–منح مزايا إضافية ليست تلقائية مع إمكانية ترحيل الخسائر وتمديد حساب الإهتلاك	–من الناحية المحاسبية يتم تخصيص مؤونة للاستثمار أو من الضريبة على أرباح الشركات أو الضريبة على الدخل حسب بعض الشروط مع إتباع أسلوب الاهتلاك المنزلي.	– إتباع أسلوب الاهتلاك المنزلي في حساب أقساط الاهتلاك
التقييم	يفيد المستثمرون في الجزائر من التكفل التام للدولة بتهيئة المناطق الصناعية وتزويدها بالهياكل القاعدية الضرورية للإستثمار، وهي الإجراءات نفسها المطبقة في كل من تونس والمغرب، لكن الملاحظ أن المشكلة في الجزائر تتمثل في عدم قيام السلطات المحلية في كثير من الأحيان بتهيئة المناطق المخصصة للإستثمار وهو ما يعيق تنفيذها بالتبعية.		

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على:

.Cnuced, Examen de la politique de l'investissement en Algérie, Genéve, 2004, pp 106,110 -

– ما ورد في الأمر 03/01 المؤرخ في 20 /8 /2001، مرجع سابق، ص ص04 – 09.

من خلال مقارنة تشريعات الاستثمار في الدول الثلاث، يتبين لنا أن المشاريع الاستثمارية في الجزائر تتميز ببعض الخصوصيات المحددة في النقاط الآتية:

– لا يفرض التشريع الجزائري شروطا أو واجبات معينة

على المستثمر الأجنبي ليستفيد من الامتيازات مثل اشتراط القيام بالتصدير أو توفير مناصب عمل محلية، ولكنه يعد المستثمر بامتيازات كثيرة عن الطريق التفاوض المباشر بين المستثمر والوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار بإعتباره ذا قيمة مضافة للاقتصاد الوطني.

- فيما يتعلق بالإعفاءات الضريبية نلاحظ وجود ازدواج في الإعفاءات الضريبية فهي مذكورة في كلا النظامين العام والاستثنائي (الرسم على القيمة المضافة والرسوم الجمركية).

- يعد معدل الضريبة على أرباح الشركات المحددة بـ 30 % الذي تم تخفيضه الى 25 % فقط بموجب قانون المالية التكميلي لسنة 2006 تماشيا مع الاتجاه العام لدول المنطقة 30 % في تونس و 35 % في المغرب.

- يذكر العديد من المستثمرين الأجانب أنّ الضرائب الأخرى مثل الدفع الجزافي، والرسم على النشاط المهني تعد مرتفعة نسبيا مقارنة بالدول الأخرى، فإذا كانت النسبة في الجزائر تتراوح بـ 2.5 % و3 % فإن المتوسط في البلدان المجاورة بالنسبة للرسم على النشاط المهني تقدر بـ 1 %.

- النظام الضريبي الجزائري يعد أحد المعوقات الرئيسية للاستثمار في نظر أغلب المستثمرين، وذلك حسب الدراسات التي قام بها البنك الدولي والتي شملت حوالي 600 مؤسسة[26]، فالنظام الضريبي الجزائري يتميز بوجود العديد من النقاط الغير واضحة مما يزيد من عدد التأويلات للإدارات المختلفة للضرائب.

3. واقع الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر في الفترة الممتدة 2002 - 2014:[27]

3-1 حصيلة الاستثمارات الإجمالية في الجزائر للفترة 2002 - 2012: حسب إحصائيات المقدمة من طرف الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار خلال الفترة الممتدة بين 2002 و2012 أبرزت المعطيات التالية:

- 32 004 مشاريع منجزة، أي نسبة 91 % من الكل.
- 2 580 مشروع لم يتم إنجازه أي نسبة 7 %.
- 593 مشروع تم التخلي عنه أي نسبة 2 %.

أما فيما يتعلق بالمنجزات الإجمالية خلال نفس الفترة فكانت كالآتي:

- 32 004 مشاريع منجزة، أي بنسبة 91 % من الكل.
- 2547 مليار دج أي حوالي 31.8 مليار دولار أمريكي.
- تم خلق حوالي 300 000 منصب شغل.

الأجنبية منها:

- 410 مشاريع استثمارية أجنبية تم إنجازها.
- 803 مليار دج أي 1/3 من الاستثمارات المنجزة.
- 42 959 منصب شغل تم استحداثها للأجانب أي بنسبة 14 %.

وتتوزع المشاريع الأجنبية على القطاعات التالية موضحة في الجدول والشكل المواليين:

جدول رقم (03)

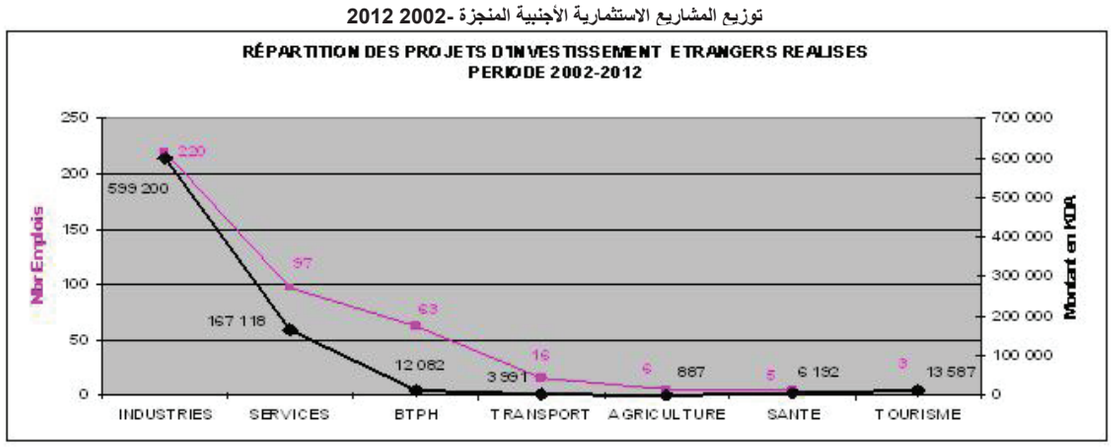
توزيع المشاريع الاستثمارية الأجنبية المنجزة 2002 - 2012

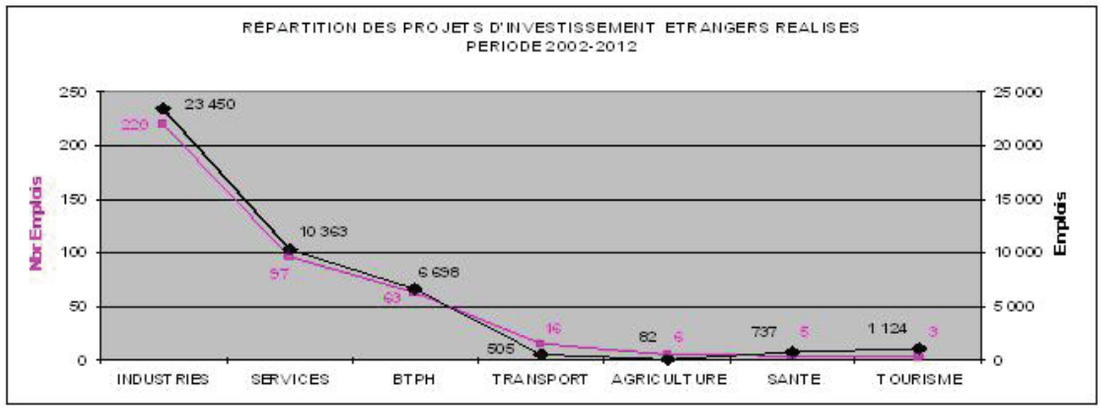
قطاع النشاط	عدد المشاريع	%	القيمة بالمليون دينار	%	مناصب الشغل	%
الصناعة	220	56	599200	% 74	23450	% 57
الخدمات الصناعة	97	23	167118	% 21	10363	% 24
البناء، الأشغال العمومية والهيدروليك	63	15	12082	% 01	6698	% 14
النقل	16	04	3991	% 00	505	% 01
الفلاحة	06	01	887	% 01	82	% 02
الصحة	05	01	6192	% 00	737	% 00
السياحة	03	01	13587	% 02	1124	% 01
المجموع	210	100	803057	% 100	49959	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على معلومات من الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار ANDI، على الموقع الالكتروني وتاريخ الإطلاع الآتيين: http://www.andi.dz/index.php/ar/declaration-d-investissement, 11/08/2015, 13: 58

الشكل رقم (02)

توزيع المشاريع الاستثمارية الأجنبية المنجزة -2002 2012





المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على معلومات من الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار ANDI، على الموقع الالكتروني وتاريخ الإطلاع الآتيين: http://www.andi.dz/index.php/ar/declaration-d-investissement, 11/08/2015, 13: 58

3-2 حصيلة الاستثمارات الاجمالية في الجزائر لسنة 2014: تعتبر سنة 2014 من أفضل السنوات في مجال الاستثمارات المصرح بها (9.904) منذ إنشاء الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار ANDI وهو مؤشر يدل على التطور مقارنة بسنة 2013، ويمكن إبراز هذه المقارنة لعدد المشاريع، وما حققته من عوائد مالية ومناصب شغل لسنتي 2013 و2014 من خلال الجدول التالية:

جدول رقم (04)

مقارنة المشاريع الاستثمارية الإجمالية المنجزة خلال سنتي 2013 - 2014

المشاريع	عدد المشاريع			عائد الاستثمار بمليار دج			مناصب الشغل		
	2013	2014	التباين %	2013	2014	التباين %	2013	2014	التباين %
المحلي	8830	9799	11	1384	2022	46	131861	132784	0,70
الأجنبي	65	105	64,54	332	170	-48,80	17082	18175	6,40
المجموع	8895	9904	11	1716	2192	28	148943	150959	01

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على معلومات من الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار ANDI، على الموقع الالكتروني وتاريخ الإطلاع الآتيين: http://www.andi.dz/index.php/ar/declaration-d-investissement, 18/07/2015, 13: 58

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ عدد المشاريع الاستثمارية سواء المحلية أو الأجنبية قد تزايد من سنة 2013 إلى 2014 بنسبة تباين 11% و64،54% على التوالي، أما من حيث العائد المحقق فكان هناك تراجع بالنسبة لمداخيل المشاريع الاستثمارية الأجنبية بمقدار 48،80-% وهذا راجع للأهمية النسبية لهذه المشاريع، بينما مناصب الشغل التي حققتها المشاريع الاستثمارية فقد تزايد من سنة 2013 إلى 2014 بنسبة تباين قليلة جدا محليا قدرت ب 01%، أمّا أجنبيا فبنسبة 6،40%، إلا أنّ هذه النتائج الإيجابية التي تبشر بآفاق واعدة، والتي تم تسجيلها في سياق وطني يتسم بتحديات جديدة تتعلق بانخفاض أسعار النفط، والتي

ينبغي أن تشجعنا وتحفزنا على تقديم ومضاعفة جهودنا لضمان بروز اقتصاد حديث ومتنوع، بعيدا عن شبح وهاجس الاعتماد على النفط والغاز والتي تسهم حاليا بالجزء الأكبر من دخل البلاد.

4. تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، تونس والمغرب (2005 – 2014) وعلاقتها بالحوافز الضريبية

جدول رقم05

تطور صافي تدفق الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر تونس والمغرب (2005-2014)

الوحدة: مليون دولار أمريكي. (28)

السنة الدولة	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الجزائر	1081.1	1795.4	1661.8	2.593	2.746	2.264	2.301	1.499	1.691	1.600
تونس	783	3.308	1.616	2758.6	1.687	1.513	1.148	1.603	1.096	1878.6
المغرب	1.654	2.449	2.804	2487.1	1.951	1.574	2.568	2.728	3.358	3.580

المصدر: من اعداد الباحثين بالإعتماد على:

- وزارة الاقتصاد والمالية في المغرب، مجلة المالية، العدد 23، أفريل 2014، ص32.

- UNCTAD, World Investment Report 2008, Annex Table B1.

– المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية لسنة 2006، الكويت، ص 49.

– المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية لسنة 2007، الكويت، ص 60.

– المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية لسنة 2012 – 2013، الكويت، ص 75.

– الجريدة 24، مقال بعنوان: المغرب خامسا من حيث الاستثمار الأجنبي المباشر بالدول العربية، جريدة الكترونية غغربية، على الموقع وتاريخ الزيارة الآتيين: http://www.aljari-da24.ma/p/economie/69817, 7/8/2015, 12.00.

تحليل الجدول السّابق:

من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

بالرغم من الحوافز الضريبية الممنوحة في كل من تونس والمغرب أفضل من نظيرتها في الجزائر، إلاّ أنّ ما نلاحظه أنّ حجم التدفقات لهذه الأخيرة أكبر من تلك المسجلة في كل من تونس والمغرب، ما يؤكد نتيجة الأثر الضعيف للحوافز الضريبية في جذب الاستثمارات الأجنبية.

فقد ارتفع حجم تدفقات الاستثمارات الأجنبية المباشرة الواردة إلى تونس لعام 2006 عن عام 2005، ويعود ذلك إلى ما حققته تونس من نجاح كبير في تحسين مناخ الأعمال، كما تعد من أوائل الدول في خفض تكاليف وإجراءات إنشاء الشركات وحل المنازعات المتعلقة بالاستثمار، بالإضافة إلى تنفيذ برامج الخوصصة التي تعد كذلك من أوائل البرامج في الدول العربية، إذ أن تونس كانت سباقة في تنفيذ الإصلاح الاقتصادي مقارنة بالدول العربية.

وبخلاف دول عربية عديدة وعلى رأسها تونس، استطاعت الجزائر والمغرب تفادي إنخفاض الاستثمار الأجنبي المباشر إثر الأزمة المالية العالمية وانتفاضات الربيع العربي عام 2011 لأسباب منها جهود الترويج للمملكة كقاعدة التصدير لأوروبا والشرق الأوسط وأفريقيا، ومع إرتفاع حجم الاستثمار الأجنبي المباشر، يمتلك المغرب سلسلة القيمة للصناعات التحويلية ولاسيما في الصناعات الجوية والسيارات، أما الجزائر فقد استضافت مشروعات كبيرة من مستثمرين خليجيين في مجالي المصارف والعقار، ومن الأردن في مجال صناعة الدواء وقطاع الطاقة.

لتواصل التدفقات الواردة إلى الجزائر ارتفاعها لاسيما في سنة 2008 أي بلغت مستوى 2.593 مليار دولار، وذلك كنقطة تحول كبيرة في حجم الاستثمارات الأجنبية الوافدة إلى الجزائر، ثم قفزت هذه التدفقات إلى حجم 2.746 مليار الاستثمار الأجنبي المباشر دولار سنة 2009 لتكون بذلك أحسن سنة سجلت بها الجزائر أكبر حجم لتدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر إلى غاية يومنا هذا، على اعتبار أن حجم هذه التدفقات عرف بعد ذلك تراجعا محسوسا، حيث بلغت التدفقات مستوى2.571، 2.264 و 1.484 مليار دولار وذلك في كل من السنوات 2011،2010 و 2012على التوالي ويرجع هذا الارتفاع والتحسن في جاذبية الجزائر عموما إلى الفرص الكبيرة التي خلقتها الجزائر، بالإضافة إلى مزايا موقعها، بفضل المخططات الخماسية للتنمية والتي تمركزت أغلبها في مجال البناء والأشغال العمومية مما أسهم في جذب المزيد من المستثمرين الأجانب إضافة إلى رؤوس الأموال التي ظلت تتدفق في قطاع المحروقات، وذلك بالرغم من تبعات الأزمة العالمية لسنة 2008. (29)

في حين حافظت المغرب على عتبة المليار دولار لتحافظ على زيادات مستمرة في تدفق الاستثمار الأجنبي الذي يعدّ المؤشر الرئيسي على تحسن مناخ الأعمال في هذا البلد لأنه يعكس قدرته على جذب المستثمرين الأجانب.

بعد التأكد من التراجع أو التذبذب في حجم الاستثمارات الأجنبية المباشرة في تونس لا بد لنا من التعرف على أسباب هذا التّراجع، وهي في الغالب تأتي ضمن فرضية جبن رأس المال الذي يهرب عند توقع ارتفاع درجة المخاطرة، والتي صاحبت ما يسمى بثورات الربيع العربي، ولكن لو أردنا أن نضع هذه الأسباب فيمكن أن تكون على الشكل التالي: (30)

♦ الإضرابات السياسية والاجتماعية المصاحبة لثورات الربيع العربي.

♦ عدم الاستقرار الأمني والاجتماعي للاستثمارات الأجنبية بصفتها مراكز قوى للنخبة الحاكمة في دول الربيع العربي.

♦ ارتفاع درجة المخاطرة في دول الربيع العربي.

♦ انخفاض معدل العائد المتوقع على رأس المال للعملية الاستثمارية.

♦ سوء التوقعات المستقبلية بالنسبة للنشاط الاقتصادي، وانخفاض مستوى الدخل ومعدل النمو في الناتج المحلي.

♦ صاحب هذه الثورات الأزمة المالية العالمية وانخفاض التصنيف الائتماني لبعض الدول ذات المراكز المالية المتقدمة، مثل فرنسا أدى إلى زيادة مخاطر الائتمان في هذه الدول فخرجت رؤوس الأموال بحثا عن ملاذ أخر أكثر أمناً.

5. الملائمة بين جذب الاستثمار الأجنبي والمحافظة على الإيرادات الضريبية في الجزائر: إن الإعفاءات الضريبية لم تكن ذات فعالية في جذب الأنواع المرغوبة من الاستثمار الأجنبي المباشر ذات الطبيعة طويلة الأمد، والمتفاعلة مع بقية القطاعات الاقتصادية والمحفزة للنمو القابل للإستمرار، وعليه من الواجب إتباع بعض الترتيبات لتفعيل أثر الضرائب في جذب الاستثمارات الأجنبية.

5-1 لكي يتمتّع المستثمر الأجنبي بمزايا الإجازة الضريبيّة كاملة، فلابد أن يلجأ إلى الاستثمارات التي تحقق أرباحا ضخمة في السنوات الأولى من مزاولة النّشاط، ولكن نجد أن الإجازة الضريبية قد سجّلت نجاحا على مستوى الدول النامية في جذب ذلك النّوع من الاستثمارات ذات السّيولة المرتفعة والكسب السّريع والخطر المحدود، ولذلك كانت معظم المشروعات التي اتّجهت إلى الدّول النّامية مشروعات تجاريّة أو صناعات استهلاكيّة، وكثيرا ما يلجأ هذا النّوع من المستثمرين بعد انتهاء فترة الإجازة الضريبيّة إلى تصفية المشروع وإنشاء مشروع آخر ليتمتع بإعفاء جديد في نفس الدولة أو تصفية المشروع والانتقال إلى دولة نامية أخرى ليتمتّع بإعفاءات جديدة، ولا شك أن الآثار السلبية لمثل هذا النوع من الاستثمارات تفوق بكثير آثاره الايجابية، ويظهر في هذا الإطار أهمية إنشاء هيئة متخصّصة لفحص طلبات المستثمرين والتصريح لهم بإقامة المشروع، وذلك بتحديد المجالات المرغوبة والتّي تعتبر ذات أهميّة بالنسبة لاقتصادها وإعطائها الأولوية في منح التّراخيص، مع ربط الإعفاء الضريبي بأهميّة المشروع في تحقيق خطط التنمية في الدولة المضيفة.[31]

5-2 ضرورة الاندماج السريع في المنظمة العالمية للتّجارة: وبإنضمام الجزائر إلى المنظمة العالميّة للتجارة، يمكنها خلق محيط أكثر ملائمة لإستقطاب الاستثمار الأجنبي المباشر وخلق تحفيزات جديدة للاستثمار خاصة فيما يتعلّق بحماية الملكية الفكرية للمؤسسة لا سيّما براءات الإختراع كعلامات الإنتاج، كما أن انضمام الجزائر إلى هذه المنظّمة سيمنحها فرصة أكبر لجلب الاستثمارات الأجنبية المباشرة من خلال إفادتها من الاتفاقية الخاصة بالاستثمارات في مجال التّجارة، والتي تعدّ باستثمارات مهمة عليها خاصة مع الإفادة من أثر الشّبكات التي تكوّنها الشّركات متعدّدة الجنسيات على المستوى الجهوي والدّولي، كما تمثّله من وسائل هامة في تبادل السّلع والخدمات والتّكنولوجيا، وفي استغلال الهوامش المتوفرة في الربحية ومردودية عوامل الإنتاج بين الدول والتكتّلات.[32]

5-3 القضاء على ظاهرة الازدواج الضريبي: لقد كان التشريع الضريبي قبل سنوات التسعينات لا يحفز الاستثمارات الأجنبية نتيجة لغياب مقترحات لحل مشكلة الازدواج الضريبي الدولي، وعدم توفر استقرار تشريعي لتلك الاستثمارات فجاءت الاتفاقيات الضريبية لإعطاء مرونة أكثر للتشريع الضريبي الداخلي، وإيجاد حلول لتلك المشكلة.[33]

تملك الجزائر شبكة اتفاقيات متطورة منذ بضع سنوات حيث وصل عددها إلى 28 اتفاقية كان آخرها مع دولة قطر في 17 – 3 – 2011، حيث أبرمت هذه الاتفاقيات مع دول مختلفة، منها دول من الإتحاد الأوربي كفرنسا وإيطاليا، في سبيل تعزيز الشراكة الأورومتوسطية، بمعدل 11 إتفاقية، منها من دخلت حيز التنفيذ، ومنها من لم تدخل حيّزه بعد، إضافة إلى دول أخرى عربية وإفريقية وآسيوية كما يوضّحه الجدول الآتي:[34]

جدول رقم (06)

طبيعة الإتفاقيات الضريبية المبرمة من طرف الجزائر مع الدول الأخرى

الدولة	عدد الإتفاقيات	دخلت حيّز التنفيذ	لم تدخل حيز التنفيذ بعد
مع الدول الأوروبية	11	8	3
مع البلدان العربية	12	8	4
مع البلدان الإفريقية	1	1	/
مع البلدان الآسيوية	3	3	/
مع بلدان أمريكا	1	1	/

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على وثائق من وزارة المالية والمديرية العامة للضرائب، على الموقع الالكتروني وتاريخ الإطلاع الآتيين: http:// www.mfdgi.gov.dz/index.php/ar/2014-03-24-14-21-50/conventions-fiscales, 22 2015,10.15/5

5-4 تشجيع المشروعات الأجنبية على إعادة استثمار أرباحها في الدولة المضيفة، وذلك بإعفاء ما قد يعاد إستثماره منها من الضرائب.

5-5 لقد أوضح شابيرو أن الهيكل المالي للاستثمار الأجنبي المباشر، يكون حساسا لهيكل الضريبة على دخل الشركات في الدولة الأم والدولة المضيفة، فإذا كانت معدلات الضريبة على دخل الشركات مرتفعة في الدولة المضيفة، فإن الشركات متعددة الجنسيات تلجأ إلى حساب مستحقات الشركات التابعة كديون على الشركات الأم، لكي تتمكن من توطين أكبر قدر ممكن من العوائد تحت مظلة الإعفاء الضريبي على مدفوعات العوائد، ومن الواضح أنّ هذه الظاهرة تحتل عددا من المضامين للسياسات الضريبية التي يجب أن تأخذ الدولة المضيفة الراغبة في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر.[35]

النتائج والتوصيات

I. النتائج:

1. إن منح الحوافز الضريبية من خلال السياسة الضريبية لتشجيع الاستثمار وجذبه كثيرا ما تكون موضع شك، فعادة ما تكون هذه الحوافز الضريبية معرضة للاستغلال من جانب بعض الشركات القائمة والتي تختفي تحت ستار شركات جديدة بإجراء عملية إعادة تنظيم صورية.

2. يجب أن ندرك، أنه لا فائدة ترجى من تشجيع الدولة للاستثمارات الوافدة عن طريق الحوافز الضريبية، إذا لم تتوفر فيها البيئة المناسبة لنجاح الاستثمارات بصفة عامة، فهنا نرى ضرورة التركيز على أهمية الوضع الأمني والإستقرار الداخلي في إقليم الدولة المضيفة للاستثمار.

3. بخصوص فعالية السياسة الضريبية في الجزائر فقد ظهر أثر مساهمتها جليا من خلال النتائج التي أثبتها الإصلاح إذ عمل على تصحيح الوضع الاقتصادي من خلال التحفيز الاستثماري (التخفيضات، الاعفاءات المؤقتة والدائمة) وتوسيع قاعدة الانتاجية، وبالتالي تقليص حجم البطالة ورفع مستوى النمو، واستعادة التوازنات تدريجيا.

4. تعد سيرورة فعالية السياسة الضريبية رهن بمدى محاربة المعوقات (التهرب الضريبي والغش، الإزدواج) التي تؤدي إلى انحرافها على المسار، وتحول دون بلوغ الأهداف، وانتهاج إستراتيجية للاقتطاع، وتحقيق تنسيق جبائي (محلي ودولي) يضمن تقليل الضرر المالي للخزينة العمومية.

5. إنّ وضع الاقتطاعات الضريبية لا يخضع لمنطق العشوائية، وإنما ينبغي أن تتبنى على أسس تتلاءم مع عاملي

6. العدالة والفعالية، الذي يخضع تأثيرها إلى مبدأين، الأول يتعلق بالتكافؤ في توزيع العبء الضريبي، والثاني يرتكز على المقدرة التكليفية التي تقوم على أساس التوزيع العادل للعبء الضريبي ضمن منطق العدالة الاجتماعية.

من واقع نتائج هذا البحث نستنبط التوصيات التالية:

التوصيات:

يمكن أن نجمل هنا بعض الإقتراحات والخاصّة بالحوافز الضريبية قصد تحسين مناخ الاستثمار في الجزائر، وتشجيع انسياب الاستثمار الأجنبي المباشر كما يلي:

1. وضع وصياغة منظومة متكاملة من الحوافز الضريبية بالتوافق والتنسيق التام مع باقي مكونات ومحددات مناخ الاستثمار والعوامل الأخرى المؤدية لجذبه، وفي إطار مجموعة من السياسات القانونية والمالية و الاقتصادية المتوافقة.

2. يجب الربط وبشكل مستمر بين الحوافز والضمانات المقدمة للإستثمار ودرجة التحسن في مناخ الاستثمار فضلا على توافر العوامل الأخرى المؤدية إلى جذب الاستثمار الأجنبي.

3. العمل على تطبيق مختلف القوانين والاتفاقيات المشجعة للاستثمار على أحسن وجه، وبما يضمن للمستثمر الأجنبي جوا مستقرا وملائما لآداء أعماله، وحمايته من جميع المخاطر التي تتهدد مشاريعه الاستثمارية على إختلاف أنواعها.

4. على الجزائر أن تسعى لإبرام اتفاقيات ضريبية أكثر من أجل القضاء على الازدواج الضريبي الدولي، وتحسين مناخ استثمار رؤوس الأموال الأجنبية فيها.

5. تحقيق الانسجام الداخلي بين القطاع العام والخاص في مجال وضع السياسة الاستثمارية الوطنية والإشراف على تنفيذها بما يضمن الاستغلال الأمثل للموارد الاقتصادية.

6. توفير إدارة كفؤة بتعيين موظفين أكفاء وعلى دراية عالية بشؤون الاستثمار، واعتماد معايير الكفاءة عند التعيين والترقية، والعمل عل نقاء هذه الإدارة من أي شكل من أشكال المحسوبية والوساطة والفساد التي تسيطر على أغلب الأجهزة الحكومية.

وبالرغم من أن الإصلاحات الاقتصادية وكذا الإدارية والقانونية تحتوي على عناصر محفزة للاستثمار الأجنبي المباشر إلا أن هذا الأخير قد لا يستجيب لهذه الإصلاحات إذا لم يصاحبها استقرار سياسي أمني في البلاد.

المصادر والمراجع:

1. منصوري محمد الشريف، إمكانية إندماج بلدان المغرب العربي في النظام العالمي الجديد للتجارة، رسالة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، تخصص: إدارة الاعمال، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة محمد منتوري قسنطينة، 2008 – 2009، ص ص 48 – 49.

2. Ngoulou Ibrahim, les investissements directs étrangers en afrique centrale: attractivité et effets économiques, thèse de doctorat, faculté des sciences économique et de gestion, université du sud Toulon-var, France, 26-03-2008, p14.

3. مسعداوي يوسف، تسيير مخاطر الإستثمار الأجنبي مع الاشارة لحالات من الدول العربية، أبحاث إقتصادية وإدارية، العدد 03، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2008، ص ص–166 167.

4. يعقوب علي جاتقي، بانقا علم الدين عبد الله، تقييم تجربة السودان في إستقطاب الإستثمار الأجنبي المباشر وإنعكاسها على الوضع الإقتصادي، ورقة بحث ضمن مؤتمر التمويل والإستثمار، تجارب عربية في جذب الإستثمار الأجنبي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2006، ص06.

5. تم الإعتماد على:

- عبد المطلب عبد الحميد، السياسات الإقتصادية على مستوى الإقتصاد القومي، (مصر، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، 2003)، ص190.

6. بعداش عبد الكريم، الإستثمار الأجنبي المباشر وآثاره على الإقتصاد الجزائري خلال الفترة (1996 – 2005)، أطروحة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، تخصص النقود والمالية، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2007 – 2008، ص61.

7. بندر رجاء عزيز، تحرير نظم الإستثمار الأجنبي المباشر وفاعلية الحوافز في جذب الإستثمارات إلى العراق، جريدة المدى اليومية، على الموقع

وتاريخ الزيارة الآتيين:

8. http://www.almadasupplements.net/news.php?action=view&id=248، 6/8/2015، 10.45.

9. زيدان محمد، الإستثمار الأجنبي المباشر في البلدان التي تمر بمرحلة إنتقال–نظرة تحليلية للمكاسب والمخاطر، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، العدد 01، جامعة الشلف، 2004، ص04.

10. تم الإعتماد على:

11. زيدان محمد، مرجع سابق، ص04.

12. هودة عبو، آثار العولمة المالية على الإستثمار الأجنبي المباشر»دراسة حالة الجزائر» دراسة قياسية خلال الفترة (1970 – 2006)، مذكرة ماجستير في علوم التسيير، تخصّص: مالية ومحاسبة، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، –2007 2008، ص93.

13. طالبي محمد، أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الإستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، العدد 6، جامعة الشلف، 2009، ص ص318–317.

14. أبو قحف عبد السلام، إقتصاديات الإستثمار الدولي، (الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، الطبعة الثانية، 1991)، ص24.

15. قدي عبد المجيد، مدخل الى السياسات الإقتصادية الكلية، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، –2003 2004)، ص ص259، 260.

- –12 أوسرير منوّر، عليان نذير، حوافز الإستثمار الخاص المباشر، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، العدد 02، جامعة الشلف، 2005، ص121.
- –13 النجار فريد، الإستثمار الدولي والتنسيق الضريبي، (مصر، مؤسسة شباب الجامعة، 2000)، ص 84.
- –14 مبروك نزي عبد المقصود، الآثار الإقتصادية للإستثمارات الأجنبية، (مصر، دار الفكر الجامعي، 2007)، ص11.
- –15 بن سمينة دلال، تحليل أثر السياسات الإقتصادية على تنمية **الإستثمارات الأجنبية المباشرة في ظل الإصلاحات الإقتصادية – دراسة حالة الجزائر–، أطروحة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012–2013**، ص161.

16. داودي محمد، السياسة المالية وأثرها على إستقطاب الإستثمار الأجنبي المباشر «حالة الجزائر»، أطروحة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2012–2011، ص 170.

17. بوزيدة حميد، النظام الضريبي الجزائري وتحديات الإصلاح الإقتصادي في الفترة (2004–1992)، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، الجزائر، –2005 2006، ص175.

18. عليوش قربوع كمال، قانون الإستثمارات في الجزائر، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999)، ص24.

19. المادة 17 من المرسوم التشريعي رقم 93/12 المؤرخ في 5/10/1993 يتعلق بترقية الإستثمار، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 64، 10 /11 /1999، ص06.

20. المادة 18، 19 من المرسوم التشريعي رقم 93/12، نفس المرجع السابق.

21. المادة 22، نفس المرجع السابق.

22. عليوش قربوع كمال، مرجع سابق، ص33.

23. المادة 33 من المرسوم التشريعي رقم 93/12، مرجع سابق.

24. المواد 10، 11، 12، الأمر رقم 03/01 المؤرخ في 20 /8 /2001 المتعلق بتطوير الإستثمار، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 47، ص ص04 – 06.

25. تم الإعتماد على:

CNUCED, Examen de la politique de l'investissement en Algérie, NATIONS UNIES New York et Genéve, 2004, pp106-110.

- ما ورد في الأمر 03/01 المؤرخ في 20 /8 /2001، مرجع سابق، ص ص04 – 09.

26. منصوري الزين، واقع وآفاق سياسة الإستثمار في الجزائر، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا العدد 2، جامعة الشلف، ماي 2005، ص 138.

27. http://www.andi.dz/index.php/ar/declaration-d-investissement, 11/08/2015, 13: 58.

28. تم الإعتماد على:

- وزارة الإقتصاد والمالية في المغرب، مجلة المالية، العدد 23، أفريل 2014، ص32.
- UNCTAD, World Investment Report 2008, Annex Table B1.
- المؤسسة العربية لضمان الإستثمار، تقرير مناخ **الإستثمار في الدول العربية لسنة 2006، الكويت، ص 49.**
- المؤسسة العربية لضمان الإستثمار، تقرير مناخ الإستثمار في الدول العربية لسنة 2007، الكويت، ص 60.
- المؤسسة العربية لضمان الإستثمار، تقرير مناخ الإستثمار في الدول العربية لسنة 2013–2012، الكويت، ص 75.
- الجريدة 24، مقال بعنوان: المغرب خامسا من حيث الإستثمار الأجنبي المباشر بالدول العربية، جريدة الكترونية مغربية، على الموقع وتاريخ الزيارة الآتيين: http://www.aljarida24.ma/p/economie/69817، 7/8/2015، 12.00.

29. Cnuced, op cit, 2004, p40.

30. أبو جامع نسيم حسن، أثر ثورات الربيع العربي على إتجاهات الإستثمار الأجنبي المباشر في دول الربيع وكيفية الإستفادة منها فلسطينيا، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الإقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 01، يناير 2013، ص441.

31. ناصور عبد القادر، أشكالية الإستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر محاولة تحليل، أطروحة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، إقتصاد التنمية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبو بكر بلقايد

تلمسان، 2013 – 2014، ص262.

32. بن سمينة دلال، مرجع سابق، ص164.

33. نفس المرجع السابق، ص ص348 – 349.

34. http://www.mfdgi.gov.dz/index.php/ar/2014-03-24-14-21-50/conventions-fiscales, 22/5/2015,10:15.

35. ناصري نفيسة، أثر سعر الصرف على جذب الإستثمارات الأجنبية المباشرة في البلدان النامية (دراسة حالة الجزائر)، مذكرة ماجستير في العلوم الإقتصادية، فرع: مالية دولية، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2010 – 2011، ص ص53–52.

تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون*

د. جهاد علي توفيق المومني**

*تاريخ التسليم: 2016/2/9م، تاريخ القبول: 2016/4/2م.
**أستاذ مساعد/ جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (521) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس مكون من (30) فقرة، يُمثل تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم، تم تطبيقه على العينة بعد التأكد من صدقه وثباته. وقد أظهرت النتائج بعد تحليل البيانات المتعلقة باستجابات المعلمين على المقياس، وجود تقارب بين قيم المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التحديات، ومجيء مجال تمهين التعليم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال التربية المستدامة بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن قدرة معلم العلوم على مواكبة ما يشهده العصر من تقدم تقني، وتدفق معلوماتي في مجال تخصصه، وإتقانه لعمليات التخطيط، وتصميم التدريس لمادة تخصصه هي من أكثر التحديات التي تواجه أفراد العينة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس التحديات، تعزى لكل من متغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي). وبناء على هذه النتائج، فقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تمكين معلمي العلوم من مواجهة التحديات التي تواجههم في القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: التحديات، القرن الحادي والعشرون، معلم العلوم، تدريس العلوم.

The Challenges of the Twenty-First Century Faced By Science Teachers in Public Schools in Ajloun Governorate

Abstract:

This study aimed to reveal the challenges of the twenty-first century facing the science teachers in governmental schools in the province of Ajloun. The study sample consisted of 215 teachers who were randomly selected. To achieve the objective of the study, the researcher prepared a scale of 30 paragraph represents the challenges of the twenty-first century facing science teacher, it has been applied to the sample after verifying its validity and persistence. The results showed that after the data was analyzed on the responses of teachers on the scale, there is convergence between the arithmetic mean of the areas of scale challenges values, and the coming of the field of apprenticeship education first rank while the field of sustainable education came last rank, as the results showed that the science teacher's ability to keep up with what is witnessing the era of technical progress and the flow of my knowledge in his field, and his mastery of the planning and design of the teaching material of specialization are more challenges facing respondents.

The results also showed no statistically significant differences between the mean teacher responses on a scale challenges due for each of the variables (sex, teaching experience, educational qualification). Based on these results, the study concluded that a set of recommendations designed to enable science teachers to meet the challenges they face in the twenty-first century.

***Key words**: The Challenges, The Twenty-first century, Science Teacher, Teaching science*

المقدمة

مع بدايات القرن الحادي والعشرين أصبح عالمنا يشهد ثورة من المعلومات لم يسبق لها مثيل، وقد ساعد على انتشارها التقدم الهائل في وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وأخذت العولمة والانفتاح، وحرية تدفق المعلومات تؤثر في المجتمعات، مما فرض على دول العالم وشعوبه تحدي التعامل مع هذه المتغيرات والقدرة على مواكبتها.

إن التحديات التي تواجهها المجتمعات العالمية بشكل عام كبيرة يصعب توقع حجمها وتأثيرها، في حين أن التحديات التي نواجهها في عالمنا العربي هي الأكثر عمقاً وتعقيداً، بسبب حاجتها للإلتحاق بركب الأمم المتقدمة، ومواكبة التطورات العالمية المتسارعة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال إعداد إنسان واعٍ ملتزم بقضايا أمته وطموحاتها، وقادر على الإبداع والابتكار والتطوير في عالم يسابق الزمن بحجم متغيراته، وهذه المسؤولية تقع على عاتق المؤسسات التربوية، فهي المسؤولة عن إعداد جيل قادر على إستيعاب تطورات العصر والتعامل معها، وقيادة التغيير نحو التقدم والنماء، وتمكين أمتنا العربية من أخذ دورها في عالم القرن الحادي والعشرين، وهذا يتحقق من خلال الإعداد والتنمية المهنية والعلمية لمعلم المستقبل الذي يعتبر أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية لما له من دور فاعل ومتميز في مخرجات التعليم، فهو يشكل الركيزة الأساسية الحاسمة في مدى نجاح جهود عملية التربية في تشكيل إتجاهات المتعلمين ونظرتهم للحياة، حيث يساعدهم على إتباع نمط جديد من التفكير في بيئة وجو تعليمي مرن ومتفتح، وكذلك إتباع أساليب البحث والاكتشاف وحب الاستطلاع والخيال العلمي، وتقبل الرأي والرأي الآخر قبل إصدار الحكم، والسماح لهم بالمشاركة الفكرية، بهدف الوصول إلى الابتكار والجودة والتميز (الزهراني وإبراهيم، 2012؛ ربيع والدليمي، 2009م).

وانطلاقاً مما سبق يمكننا القول إن قدرة مجتمعاتنا على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومواكبة التغيرات، والتسارعات التي يشهدها هذا القرن، تتوقف على قدرة مؤسساتنا التعليمية على إصلاح وتطوير النظام التعليمي بشكل يمكّنه من التكيف مع التحديات، والمتغيرات المتسارعة على اختلاف حجمها ودرجة اتساعها، وتبدأ نقطة الإنطلاق في هذا الإصلاح، والتطوير

من التعليم العام الذي يبدأ بتشكيل عقول المتعلمين، وتوجيه اهتماماتهم؛ للانطلاق نحو مجتمع المعرفة، فإذا استطاع التعليم العام أن يكون المنتج الأول للمعرفة فإن هذا يعدّ مؤشراً لتحسين جودة التعليم ومخرجاته، وبذلك يمكننا القول إن مؤسساتنا التعليمية هي التي ستقرر مستقبلنا وقدرتنا على مواجهة التحديات (الدسوقي، 2011).

مشكلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ وذلك في ضوء الثورة المعرفية، والتكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم في هذا القرن، والتي تفرض على المؤسسات التربوية إجراء إصلاحات وتغييرات في النظام التعليمي لمواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهها، ووضع الحلول المناسبة لها، والتركيز في ذلك على المعلم باعتباره من أهم عناصر المنظومة التعليمية؛ لما له من دور فاعل ومؤثر في مخرجات التعليم، ولذلك يمكن القول إن المؤسسات التربوية لا يمكنها مواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين إلا من خلال الإعداد والتنمية المهنية لمعلم المستقبل، وامتلاكه لمهارات جديدة تمكنه من القدرة على مواكبة الثورة المعرفية، والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ويرجع سبب اختيار معلمي العلوم في هذه الدراسة إلى طبيعة مناهج العلوم ومدى تأثرها بالتطورات العلمية التي يواجهها العالم كل يوم، وحاجة المتعلمين في هذه المناهج إلى التدرب على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، وكيفية صياغة المشكلة، وأساليب الوصول إلى المعلومات من مصادرها الأولية، وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات في التوصل إلى المعرفة العلمية، وهذا ما يتطلب من هؤلاء المعلمين الاستعداد والتنمية المهنية، وإمتلاك مهارات جديدة تمكنهم من القدرة على مواكبة هذه التطورات أكثر من غيرهم في المناهج الأخرى؛ لذا نجد العديد من الحركات العالمية الإصلاحية التي ظهرت مؤخرا؛ بهدف إصلاح المناهج العلمية، وإعادة صياغتها لتساير الثورة المعرفية، فمنها الحركات التي ظهرت في أمريكيا، وكندا، وأستراليا، وبريطانيا وغيرها من دول العالم (السلطاني، 2014؛ أبوعاذرة، 2012).

وبالرجوع للدراسات السابقة في هذا المجال، وبحسب علم الباحث، نجد قلة الدراسات والأدب التربوي الذي أشار إلى تحديان القرن الحادي والعشرين التي تواجه المعلمين بشكل، عام ومعلمي العلوم بشكل خاص، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال؛ بغية النهوض والارتقاء بالعملية التعليمية في أثناء تدريس المواد العلمية، وللوصول بالطلبة إلى ما يعرف بالتعلم ذي المعنى القائم على الفهم، وليس الحفظ والتلقين.

اسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

◄ **ما تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون؟**

وقد انبثق عنة الأسئلة الفرعية التالية:

◄ ما أبرز تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهه نظر المعلمين أنفسهم؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الجنس؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

♦ الكشف عن تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون.

♦ فحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون على مقياس التحديات تبعاً لمتغيرات الجنس، الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تفيد في:

♦ الكشف عن تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

♦ تحديد الاحتياجات التدريبية، والمتطلبات المهنية التي يحتاجها معلمو ومعلمات العلوم؛ لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

♦ محاولة الإسهام في عملية التطوير والإصلاح التربوي الهادفة إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في أثناء تدريس المواد العلمية في القرن الحادي والعشرين.

♦ الإسهام في تحديد الاستراتيجيات، ووضع الخطط المستقبلية لإصلاح تعليم العلوم في المستقبل.

مصطلحات الدراسة:

♦ تحديات القرن الحادي والعشرين: هي مجموعة المعيقات والمتغيرات التي تواجه معلم العلوم في أثناء تدريسه للمناهج العلمية، وتعامله مع الطلبة في عصر المجتمع الرقمي والمعرفة الرقمية، والتدفق الحر للمعلومات إلى جانب المتغيرات المحلية والعالمية كالعولمة، والتطرف، والإرهاب، والتلوث البيئي، والانفجار السكاني، وغيرها من المتغيرات التي فرضت على المعلم مهام وأدوار متعددة ومتشعبة لقيادة التغيير في القرن الحادي والعشرين؛ بسبب تنوّع حاجات الطلبة ومتطلباتهم باعتبارهم محور العملية التربوية.

♦ معلم العلوم: هو من يدرس منهاج أو أكثر من المناهج العلمية (فيزياء، كيمياء، أحياء، جيولوجيا، علوم) في المرحلتين الدراسيتين الأساسية والثانوية، أو إحداهما في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون، في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2015 – 2016)م.

حدود الدراسة:

- **حدود مكانية**: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون في المملكة الأردنية الهاشمية.

- **حدود زمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2015 – 2016)م.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

الأدب النظري:

يواجه معلم القرن الحادي والعشرين تحديات ومعيقات في أثناء تعامله مع الطلبة في عصر المجتمع الرقمي والمعرفة الرقمية، والتدفق الحر للمعلومات، إلى جانب تحديات، وتغيرات محلية وعالمية كالعولمة، والتطرف، والإرهاب، والتلوث البيئي، والانفجار السكاني، وغيرها من التحديات التي فرضت على المعلم مهام وأدوار متعددة ومتشعبة بسبب تنوّع حاجات الطلبة ومتطلباتهم في هذا القرن الذي يحظون فيه باهتمام كبير باعتبارهم محور العملية التربوية، وهذا ما فرض على النظام التربوي ضرورة تطوير ذاته ليتمكن من مواجهة هذه التحديات المتجددة باستمرار.

ويعدّ إعداد المعلم وتطويره ليتناسب مع الأدوار الجديدة التي فرضت عليه، من أهم الجوانب المتعلقة بتطوير النظام التربوي؛ فالمعلم لم يعد ناقلاً ومصدراً للمعرفة، بل أصبح عاملاً ومفكراً ومبدعاً ومجدداً، ومؤصلاً للقيم والثقافة؛ وهذا التغيير لخصائص وسمات معلم القرن الحادي والعشرين يتطلب الارتقاء بكفايات المعلمين إلى درجة أعلى، بحيث تمكنهم من إمتلاك مهارات جديدة تمكنهم من تنفيذ استراتيجيات متعددة لقيادة العملية التعليمية التعلمية بشكل يواكب الثورة المعرفية والتكنولوجية، ويمكنه من التغلب على التحديات التي تواجهه في القرن الحادي والعشرين أثنا تعامله مع طلابه (صاصيلا، 2005؛ الخضاب، 2015).

خصائص المعلم في القرن الحادي والعشرين:

تشير هذه الخصائص إلى مجموعة السمات الشخصية، والمهنية التي ينبغي للمعلم امتلاكها حتى يتمكن من مواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين. وقد قدمت منظمة (Educational-Orig[ami) المهتمة بالتعليم القائم على دمج المعرفة بالتكنولوجيا والتواصل (ITC Information and Communication Technologies) تحديدًا لأهم خصائص معلم القرن الحادي والعشرين، **والتي تمثلت فيما يأتي**:

♦ **مُتفادي المخاطر (Risk Taker The)**: يتفادي المعلم مصادر المخاطر المتمثلة في فقد المتعلمين لمعنى التعلم أو عدم تعلمهم بالكلية، أو عدم مراعاة تباين قدرات المتعلمين، أو عدم تناسب الخبرات التعليمية التي يقدمها المعلم مع الأهداف المقصودة.

♦ **المُتضامن (The Collaborator)**: يتحمل المعلم المسؤولية التضامنية مع المتعلمين، ومؤسسة العمل كاملة، في تحقيق الأهداف دون النظرة الجزئية لأداء مهام العمل الروتينية التي تكفيه شر العقوبات.

♦ **النموذجي (Model The)**: يكون المعلم قدوة لزملائه في العمل المخلص؛ لتقديم تعليم يتميز بالجودة، كما يمثل المعلم نموذجًا لطلابه في القيم الخلقية والمثابرة العلمية.

♦ **القائد (Leader The)**: المعلم قائدٌ يدير طلابه من حيث قدراتهم، وأنماطهم المختلفة، ومكوناتهم الثقافية المتباينة إلى الدرجة التي تجعل الطالب متحدًا مع معلمه (قائده).

♦ **المستبصر (Visionary The)**: أي أنه يمتلك رؤيا تطويرية لذاته المهنية، ولمؤسسة العمل ككل، وهو قادر على توضيح تلك الرؤيا، والعمل على تحقيقها قدر المستطاع دون الاكتفاء بتنفيذ الأوامر أو الاعتراض عليها جزئيًا أو كليًا.

♦ **المتعلم (Learner The)**: يعمل المعلم على تطوير كفاياته المهنية، والأكاديمية بصورة ذاتية، أو نظامية حسب البدائل الممكنة، وكذلك الالتحاق بالبرامج التدريبية المختلفة.

♦ **المحاور (Communicator The)**: يناقش المعلم طلابه، ويحاورهم، ويشجع روح المبادرة والتلقائية.

♦ **المهيئ (The Adptor)**: يعمل على تهيئة بيئة التعلم، والمتعلمين، والخبرات التعليمية، وأدوات التقييم بصورة نظامية قابلة للانسجام التلقائي بين عناصرها لتحقيق الأهداف المقصودة.

ٌما مشروع (21 Things for the 21st Century Proj-ect)بالولايات المتحدة الأمريكية؛ والقائم على المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للمعلمين (National Educational Technol-ogy Standards for Teachers) فقد أشار إلى أن معلم القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يكون المُصمم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم، بما تشمله من استخدام شبكة الإنترنت، والتعليم عن بعد، وإنتاج البرامج التعليمية، وبرامج المحاكاة (الزهراني وإبراهيم، 2012).

وبالنظر إلى التصنيفات السابقة لخصائص المعلم في القرن الحادي والعشرين وغيرها من التصنيفات التي وردت في الأدب التربوي؛ **فإنه يمكن الجمع بين هذه التصنيفات من خلال تحديد**

هذه الخصائص في أربع مجموعات من المتطلبات هي:

- **متطلبات أكاديمية:** وتعنى بقدرة المعلم على التعامل مع منجزات العصر، ووعيه بالمفهوم الشامل لعلوم المستقبل والتكامل بينها، وتمكنه من أساسيات المعرفة في التخصص.

- **متطلبات تربوية:** وتعنى بالتركيز على مهارات التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، وتنمية العمليات العقلية ومهارات التفكير، وممارسة النقد الذاتي والموضوعي، والقدرة على التقصي وحب الاستطلاع وإتقان العمل، والاهتمام بالجانب التطبيقي والميداني، والبحث عن المعلومات، والمعارف الجديدة باستخدام الكمبيوتر، واستحداث بيئات ووسائط جديدة للتعليم والتعلم.

- **متطلبات ثقافية:** وتعنى بقدرة المعلم على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والتعامل مع تكنولوجيا العصر، والتمكن من دراسة اللغات، وثقافات بعض الدول المتقدمة.

- **متطلبات بيئية:** وتعنى بقدرة المعلم على أن يكون قدوة إجتماعية (المسؤولية، الفهم، والمشاركة)، وقدوة فكرية (القدرة على معالجة المشكلات)، وربط المقررات بقضايا المجتمع، والاهتمام بالمهارات الحياتية، وبالحقوق والواجبات والأدوار والمسؤوليات تجاه المجتمع (عبدالمعطي، 2008؛ الدسوقي، 2011).

المهارات اللازمة لمعلم القرن الحادي والعشرين:

من أجل أن يستطيع المعلم مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة المعرفية الهائلة في القرن الحادي والعشرين، لا بد له من إمتلاك عدد من المهارات التي تمكنه من مواكبة التحديات التي تواجه النظام التربوي في عصر الإقتصاد المعرفي، وتجعله قادراً على القيام بإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الإقتصاد المعرفي، وإدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم؛ لكي يصبح أكثر تفاعلاً وتميزاً في العملية التعليمية، ويمكن تصنيف هذه المهارات على النحو الآتي:

- مهارات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، والقدرة على توظيفها بما يتناسب والمحتوى المعرفي للمادة.

- مهارات التفكير، التي يمكن تنميتها وتوظيفها عند الطلاب بما يمكنهم من إنتاج المعرفة، وليس تلقي المعرفة فقط، ومن هذه المهارات (مهارات التفكير الأساسية، ومهارات التفكير الناقد، مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي).

- مهارات استخدام تقنيات التعليم الحديثة وتوظيف التكنولوجيا في تحقيق أهداف الدرس، كاستخدام العروض التقديمية الثابتة والمتحركة (صناعة الأفلام)، والمقاطع المرئية والمسموعة من اليوتيوب وغيره.

- مهارات اختيار معايير التقويم المناسبة، مع ضرورة العمل على توظيف التكنولوجيا الجديدة في مجال التقويم؛ كاستخدام الرسوم البيانية وجداول التعزيز وغيرها

- مهارة إدارة الصف، وتهيئة البيئة الصفية المناسبة التي يتحقق من خلالها أهداف الدرس) شلبي،2014؛ الزهراني وإبراهيم،2012).

التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين:

إن تقدم المجتمعات في القرن الحادي والعشرين يعتمد بشكل كبير على مدى قدرتها على مواجهة التحديات العديدة، والمتسارعة التي تواجهها في ظل الثورة المعرفية، والتكنولوجية المتجددة التي يشهدها العالم كل يوم، والتي يصعب حصرها؛ نظراً لسرعة تأثيرها وإتساع حجمها، وتعدد متغيراتها، مما يوجب على المؤسسات التربوية مضاعفة جهودها لمواجهة هذه التحديات، وزيادة الاهتمام بالتخطيط، والإعداد الجيد للمعلم كأحد أهم عناصر النظام التعليمي، والذي من خلال عطاءه ينتج جيل مبدعا متجددا قادراعلى الابتكار والتطوير، ويمكن تحديد هذه التحديات من خلال الجوانب التالية التي أبرزها الباحث من خلال تصميمه الموضح في شكل رقم (1)، واعتمدها في بناء أداة الدراسة الحالية بعد الرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بهذا الجانب:

شكل رقم (1)

تحديات المعلم في القرن 21 (1)

(1) الخريطة الذهنية من تصميم وإعداد الباحث باستخدام برنامج (Mind Mapper)

● **أولًا: التحدي الثقافي**: يشير إلى الصراع الثقافي الذي يشهده العالم حالياً، والذي أصبح يهدد سلوكيات وقيم المجتمعات، مما جعل المعلم مطالبًا بدوره في تعميق شعور الطالب بمجتمعه، وتمكينه من مواجهة ما يبث عبر وسائل الإعلام والأدوات التكنولوجية المختلفة، كما فرض على المعلم الوصول إلى استيعاب الثقافة العالمية؛ ليستطيع تحقيق هدفين أساسيين مع طلابه وهما: دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي والإسلامي، وشرح الخطط الوطنية والقومية وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع.

● **ثانيًا: التربية المستدامة**: ويقصد بها التربية التي تمتد طوال الحياة في أوقات وأماكن متعددة خارج حدود المدرسة النظامية، ويصبح المعلم مطالبًا بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق هذه التربية، وهي:

- **التعلم للمعرفة**؛ ويتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وكيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

- **التعلم للعمل**؛ ويتضمن اكتساب المتعلم كفايات تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.

- **التعلم للتعايش مع الآخرين**؛ ويتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لإزالة الصراع وحل النزاع، وتسوية الخلافات.

● **ثالثًا: قيادة التغيير**: هذا التحدي يفرض على المعلم اتباع نموذج واضح، وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراف آفاق المستقبل، واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية، باعتباره القائد الفعلي للتغيير الجوهري في المجتمع، وبالتالي العمل على إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها، فمهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجًا من مهام القائد، ومدير المشروع والناقد والموجه.

● **رابعًا: ثورة المعلومات**: ويقصد بذلك ثورة الاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات التي أحدثت تغييرات واسعة ومهمة جدًا، وبالتالي تزايدت أعباء المعلم الذي لم يعد مطلوبًا منه الاكتفاء بنقل المعرفة للمتعلم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين للوصول إلى المعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

● **خامسًا: تمهين التعليم**: ويقصد بذلك اتخاذ كافة السبل اللازمة لجعل التعليم من المهن المرموقة، والمتميزة في المجتمعات العربية؛ كالطبيب والمهندس، ويتحقق ذلك من خلال العمل على إقناع المسؤولين بأهمية مهنة التعليم ورقيّها، بالإضافة إلى توافر ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلم؛ كالاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.

● **سادساً: إدارة التكنولوجيا**: نتيجة التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ووسائل التعامل معها في هذا العصر الذي يتسم بالمعلوماتية، أصبح التعليم يواجه عددًا من التحديات التي تتطلب إمداد عناصر العملية التعليمية البشرية بالمهارات اللازمة لمواجهة هذه التحديات، وهذا ما أدى إلى ظهور ما يعرف بتكنولوجيا التعليم، التي سرعان ماارتبطت بتكنولوجيا المعلومات مؤدية إلى ظهور أنماط تعليمية جديدة أطلق عليها المستحدثات التكنولوجية التعليمية. ويهدف إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع هذه المستحدثات إلى تغيير نمط ما يقدم للمعلمين من معلومات وإكسابهم مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظفيها والإفادة منها، وبذلك لم يعد المعلم مستخدماً للوسائل التقنية فقط، بل أصبح مصممًا ومطوراً للبيئة التقنية وبرامجها (ملكاوي ونجادات، 2012؛ الراميني، 2009؛ Anderman&other,2012).

التوجهات التربوية المستقبلية للتعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين:

تقدم التوجهات القائمة على دمج المعرفة بالتواصل االتكنولوجيا (Information Technolo-gies ICT and Communication) نموذجًا لهرم التعلم بالقرن الحادي والعشرين يبين أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم: تتحقق بنسبة (5 %) في البيئة التعليمية القائمة على التلقين والمحاضرة التقليدية من قبل المعلم، وترتفع النسبة إلى (10 %)حين تنصب البيئة على عمليات القراءة غير التفاعلية، وتبلغ النسبة (20 %) خلال البيئة التي تكتفي بالخبرات المسموعة أو المشاهدة، ثم تصل النسبة إلى (30 %) في بيئة التعليم القائمة على التوضيح والتفسير لنماذج ممثلة لمفاهيم التعلم، ومن خلال النقاش بين مجموعات الطلاب ترتقي النسبة إلى (50 %)، في حين أن النسبة تبلغ (75 %) إذا أتاحت بيئة التعليم الممارسة العملية الفعالة من خلال التعليم بالعمل، وهذا ما يبرز حجم التحدي الذي يواجه معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين في أثناء تنفيذه للمحتوى العلمي وبشكل عملي، بحيث يستخدم الوسائل والاستراتيجيات كافة، والطرق التي تمكنه من تحقيق التعلم والفهم لدى طلبته من خلال قيامهم بالتجارب العملية، وللوصول بالمتعلم إلى النسبة (90 %) لا بد من إتاحة الفرصة له للتواصل مع الآخرين بغرض الاستخدام الفوري للمعرفة المكتسبة في مواقف حياتية.

وفي سبيل تحقيق معلم القرن الحادي والعشرين بشكل عام، ومعلم العلوم بشكل خاص لنسب متقدمة من احتفاظ المتعلمين بتعلمهم؛ كان لابد له من القيام بدوره في إدارة عملية التعليم، وإدارة التكنولوجيا المستخدمة، وإدارة استخدام المتعلمين للمعرفة، إدارة المهارات الحياتية، بالإضافة إلى قراءة الكتب العلمية المتعلقة بمهارات التفكير واستراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، والإفادة من خبرات الزملاء المتميزين في مدرسته، واستثمار مواقع التواصل الاجتماعي والمواقع العلمية المهتمة بتطوير المدارس ومنتديات المعلمين والمؤتمرات والندوات العلمية، ومساعدة الطلبة على اكتساب الاتجاهات العلمية والاهتمامات التي تشجعهم على دراسة المواد العلمية والإقبال عليها، والعمل على إستثمار الفرص التدريبية كافة التي من شأنها أن تطور مهاراته وأداءه، وتجعله أكثر إبداعاً وتميزاً في العملية التعليمية .Carvalho & Basso,2002

الدراسات السابقة:

بالرجوع للأدب التربوي السابق وفي حدود علم الباحث، فقد تبين له قلة وجود الدراسات التي تشير إلى تحديات القرن الحادي

والعشرين التي تواجه المعلمين في مراحل التعليم العام، وأن غالبية الدراسات في هذا المجال ركزت على مرحلة التعليم الجامعي. وفيما يلي عرضاً لأبرز الدراسات التي وردت في الأدب التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

أجرى كايمفي (Gayamfi,2014) دراسة نوعية هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمي العلوم في أثناء تدريس العلوم المتكاملة على مستوى المدارس المتوسطة (Junior High School)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث نظام المقابلات المفتوحة مع (10) معلمين للعلوم في البلدان النامية، بالاضافة إلى استخدامه لاختبارات علوم ومقاييس اتجاهات الطلاب نحو العلوم. وقد أظهرت النتائج وجود عدد من التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم للعلوم المتكاملة، وتتمثل في عدم كفاية مواد وتجهيزات تدريس العلوم، وعدم وجود مختبرات العلوم الأساسية، وترجمة متطلبات المناهج الدراسية إلى واقع عملي، والعمل على تغيير إتجاهات الطلبة وزيادة اهتمامهم نحو العلوم، وهذه التحديات تؤثر على الأداء وإختيار طريقة التدريس المناسبة للعلوم، واهتمامات الطلبة ومشاركاتهم في دروس العلوم.

كما أجرى إبراهيم والزهراني (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مهارات المعلم، والمتعلم في القرن الحادي والعشرين، وتحديد أبرز التحديات التي تواجههم أثناء تفاعلهم داخل وخارج العملية التعليمية، والتوجهات العالمية لمعلم القرن العشرين. وقد أظهرت هذه الدراسة أن أبرز التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين تتمثل في: التحدي الثقافي، والتربية المستدامة، وقيادة التغيير، وثورة المعلومات، وتمهين التعليم، وإدارة التكنولوجيا. أمّا ما يتعلق بالمهارات المطلوبة من متعلم القرن الحادي والعشرين فتمثلت في: المسؤولية والتوافق، والإبداع والفضول، ومهارات التواصل، والتفكير النقدي وفكر النظم، ومهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام، والمهارات الاجتماعية والتعاونية، والتوجيه الذاتي،و المسؤولية الاجتماعية، وتحديد المشكلة وصياغة الحل. ومن خلال ما سبق أمكن للباحثين تحديد ملامح معلم القرن الحادي والعشرين وأدواره المتمثلة في: إدراك المعلم لأهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها، ومشاركته في اتخاذ القرارات المتصلة بالتعليم، وإعداد المناهج والمواد الدراسية، وقدرته على مد العملية التعليمية خارج أسوار المؤسسة التعليمية، وإدراك موقعه وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح، وأن يكون خبيراً في طرق البحث عن المعلومة، وقدرته على استخدام وسائل التقنية وتكنولوجيا المعلومات، وتوظيفها بشكل فاعل في العملية التربوية.

وأجرى دياب (2006) دراسة، هدفت إلى التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم، والتي أبرزتها تحديات القرن الحادي والعشرين، والأدوار المتوقعة للمدرس الجامعي في ظل هذه الاتجاهات وذلك في مجال التدريس والبحث وخدمة المجتمع، والسمات والمقومات التي ينبغي توافرها في المدرس الجامعي المعاصر، وتحديد درجة أهمية كل دور وكل سمة من سمات المدرس الجامعي المعاصر، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (100) عضو هئية تدريس تم اختيارهم بشكل قصدي من كل من الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة في مدينة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن الأدوار المتوقعة للمدرس الجامعي، والسمات التي ينبغي توافرها فيه تم تطبيقه على العينة المختارة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ترتيب الأدوار، والسمات بحسب درجة أهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة، وخرجت بعدة توصيات أهمها: ضرورة إطلاع العاملين في مهنة التدريس على السمات التي يجب توافرها في المدرس الجامعي المعاصر، وأدواره المتوقعة في القرن الحادي والعشرين.

وفي دراسة أخرى أجرتها الشرعي (2005)، هدفت إلى التعرف على دور المعلم من منظور إسلامي معاصر، وتحديد أبرز التحديات التي تواجه معلم المستقبل، وكيفية تفعيل دوره لمواجهة هذه التحديات. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باتباع المسح التحليلي الوصفي المكتبي للرؤية الإسلامية لدور المعلم المبني على مراجعة مفاهيم المعلم، وأداوره وتفسيرهما في الأدب السابق، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالمسح التحليلي أن أهم الأدوار التي ينبغي على معلم المستقبل القيام بها تتمثل في: مواكبة سرعة التغيير والتطوير المعرفي، والتكنولوجي في شتى مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية، والتي تتطلب منه التطور والنمو بما يجعله قادراً على ربط الماضي بالحاضر، واستشراف المستقبل، واكتساب مهارات التعليم والتعلم وقدراتهما بما يجعله قادراً ومتمكناً من أداء دوره وإيصال رسالته بلغة العصر ومتطلباته، وتنشئة الأجيال وتوعيتها بالتطور المعرفي والتكنولوجي، وتوجيهها للإفادة من الجوانب الإيجابية، وإدراك خطورة الجوانب السلبية على الهوية الثقافية، وتوظيف العلوم والتقنيات الحديثة لتكوين طاقات بشرية صالحة تنظر بمنظار الخير للبشرية أجمع. أما مايتعلق بأبرز التحديات التي تواجه معلم المستقبل فقد تمثلت في: الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي، تطور البحث العلمي في مجالات العلوم المختلفة، العولمة وأثرها على الهوية الثقافية. وفي ضوء النتائج المتعلقة بالدراسة أوصت الباحثة بضرورة تصميم برامج وانشطة تعليمية متطورة وهادفة، وتدريب معلم المستقبل على استخدام تكنولوجيا التعليم داخل وخارج الموقف التعليمي.

وأجرى نصر (2000) دراسة، هدفت إلى تحديد بعض قضايا العولمة وعلاقتها بفسلفة تكوين المعلم العربي، حيث حدد الباحث فيها بعض القضايا المرتبطة بالعولمة في الوطن العربي ومنها الهوية العربية، وأهم الخصائص التي يتسم بها الوطن العربي في ظل العولمة، وطبيعة العلاقة بين العولمة وبعض القضايا المرتبطة بها كعلاقة العولمة بالاقتصاد،المجتمع، العمالة، الثقافة، والتربية. وقد أبرزت النتائج والتوصيات المتعلقة بهذه الدراسة ضرورة تحديد بعض المرتكزات المستقبلية لتكوين المعلم العربي وتدريبه في ظل العولمة والهوية العربية، مثل: تحديد فلسفة وأهداف تكوين معلم المستقبل المعتمد على أساليب التفكير العلمي والابتكاري، والوعي الثقافي، والمفهوم الشامل لعلوم المستقبل، بالإضافة إلى إعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم كوضع معايير لاختيار الطالب المعلم، وإدخال المفاهيم الحديثة في برامج الإعداد، وزيادة الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي.

وفي دراسة أخرى أجراها أبو دف (2000)، هدفت إلى وضع صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال تحديد التحديات الاجتماعية والثقافية

التي تواجه الأمة العربية والإسلامية، و أوجه القصور في إعداد المعلم العربي. وتقديم أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم العربي، واقترح برنامجاً لتكوينه ناتجاً عند دراسته لاحتياجاته في ضوء الواقع والتحديات، وتم تقسيم هذه الاحتياجات إلى (احتياجات أكاديمية): كالحاجة إلى التدرب على اكتساب المعارف المتعلقة بالمواد العلمية، و(احتياجات مهنية): مثل الحاجة إلى تنفيذ طرائق التعليم المختلفة لا سيما المعتمدة على الاكتشاف، وحاجات ثقافية كالحاجة إلى الاطلاع على المعارف الثقافية العامة.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن معظمها (الزهراني وإبراهيم، 2012؛ الشرعي، 2005؛ نصر،2000؛ أبو دف، 2000) قد أشارت إلى أن التحديات التي تواجه معلم المستقبل بشكل عام دون تحديد التخصصات، قد تمثلت في الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي، وتطور البحث العلمي في مجالات مختلفة، بالإضافة إلى العولمة وأثرها على الهوية الثقافية.

حين اتفق هدف الدراسة النوعية التي أجراها (Gayam-fi,2014) مع الدراسة الكمية الحالية من حيث تركيزها على التحديات التي تواجه معلمي العلوم، وهما بذلك تعتبران من الدراسات القليلة التي ركزت على تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلمي العلوم. ويمكن هنا القول إن الدراسة الكمية الحالية تمتاز بالأصالة؛ لعدم وجود مثيل لها بين الدراسات السابقة – بحسب علم الباحث– كما اتفقتا كذلك في النتائج المتعلقة بالتحديات التي تواجه معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في عدم كفاية المواد والتجهيزات اللازمة لتدريس العلوم، وعدم وجود مختبرات مجهزة. أما ما يتعلق بتوصيات الدراسات السابقة والدراسة الحالية، فقد ظهر نوع من الاتفاق بين معظمها على أهمية التدريب العملي للمعلمين، والعمل على تطوير مهاراتهم لمواكبة هذه التحديات، والقدرة على تنفيذ طرائق التعليم الممكنة، واستخدام تكنولوجيا التعليم (الزهراني وإبراهيم، 2012؛ دياب،2006؛ نصر، 2000).

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات تطبيقها وتصحيحها، والتأكد من صدقها وثباتها، وغيرها من المعالجات الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/ 2016م)، وقد بلغ عددهم (215) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة لمواد العلوم المختلفة في مدارس محافظة عجلون موزعين على (25) مدرسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بناء على استجابتهم وقبولهم؛ لتعبئة المقياس الإلكتروني المعد من قبل الباحث والمرسل لهم عبر البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة على المدارس تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة

عدد المدارس		عدد المعلمين	
ذكور	إناث	المعلمين	المعلمات
15	10	17	13

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث مقياساً للتحديات التي تواجه المعلم في القرن الحادي والعشرين، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين، واستخدم فيه مقياس (ليكرت) ذو التدريج الثلاثي للاستجابة على المقياس، و للتأكد من صدق محتوى المقياس فقد تمّ عرضه على خمسة محكمين: أربعة أساتذة في المناهج وطرق تدريس، وأستاذ في القياس والتقويم، وبعد التعديل بناء على الملاحظات التي وردت من المحكمين، أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة، موزعاً على (6) مجالات. ثم تم حساب معامل الثبات الداخلي (الاتساق) للمقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (CA)، وقد بلغ (0.90) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

إجراءات الدراسة:

يمكن تلخيص خطوات بناء وتطبيق أدوات الدراسة على النحو الآتي:

1. إعداد فقرات مقياس تحديات المعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال الرجوع للأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة، والتأكد من صدقه وثباته قبل تطبيقه على عينة الدراسة.
2. رفع المقياس بشكل إلكتروني من خلال (Google Drive)، وتحديد الرابط الخاص بالوصول للمقياس.
3. تطبيق المقياس من خلال إرسال الرابط إلى عينة الدراسة (معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون مقررات العلوم في المدارس الحكومية التي تم إختيارها من قبل الباحث والتابعة لمحافظة عجلون)، وذلك باستخدام الإيميلات الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي.
4. جمع البيانات وتحليلها من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس، وفقراته الموزعة على (6) مجالات باستخدام برنامج (SPSS).
5. تحليل النتائج إحصائياً حسب أهداف البحث وأسئلته، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها.

عرض النتائج ومناقشتها:

يعرض هذا الفصل أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية مع مناقشة لهذه النتائج، وذلك بعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً؛ حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:**

السؤال الأول: ما أبرز تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التحديات، ويظهر الجدولان رقم (2)، (3) الترتيب التنازلي لفقرات مجالات المقياس الستة، والترتيب التنازلي للفقرات في كل مجال من هذه المجالات حسب المتوسطات الحسابية لكل منها:

جدول (2)

الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مقياس تحديات المعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الثقافي والاجتماعي	2.47	0.388	3
التربية المستدامة	2.31	0.385	4
قيادة التغيير	2.50	0.389	2
ثورة المعلومات	2.47	0.381	3
تمهين التعليم	2.51	0.291	1
إدارة التكنولوجيا	2.50	0.442	2

يتضح من خلال الجدول رقم (2) وجود تقارب كبير في قيم المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التحديات؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.31 – 2.51) وإنحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.291 – 0.442)، وقد جاء مجال تمهين التعليم بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (2.51) في حين جاء مجال التربية المستدامة بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.31)؛ ويعزو الباحث سبب تقارب المتوسطات إلى وجود إرتباط كبير بين مجالات التحديات للمقياس من وجهة نظر معلمي العلوم، والتي تتضمن من خلال فقراتها تحديات متداخلة يصعب على المعلمين مواجهتها في بيئاتهم التعليمية التقليدية المتماثلة، حيث إن طبيعة المدارس الحكومية في مجتمع الدراسة ذات بيئة تعليمية تقليدية وتخلو من وجود قاعات دراسية محوسبة أو شاشات ذكية أو أجهزة (داتاشو)، ولذلك فالتعليم فيها يتم بأسلوب تقليدي مما لا يتيح الفرصة للمعلمين لتطبيق التقنية ومواكبة التكنولوجيا أثناء تدريسهم للمواد العلمية في هذه المدارس، وهذا ما يبرز الحاجة لتطوير التعليم في مثل هذه المدارس، وتهيئة كافة الظروف المناسبة لتفعيل وتطوير أداء المعلمين في مجتمع الدراسة.

جدول (3)

الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مقياس تحديات معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم.

المجال	الفقرة	نص الفقرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الثقافي والاجتماعي	1	امتلاك المعلم مستوى عال من الثقافة العلمية.	30	2.57	0.62606
	4	تعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع لدى الطلبة.	30	2.57	0.62606
	3	تنمية قدرات الطلبة على مواجهة التحديات الثقافية لمجتمعهم.	30	2.50	0.50855
	2	قدرة المعلم على مواجهة التحولات الإجتماعية لمكانة المعلم.	30	2.40	0.56324
	5	تعميق شعور الطالب بثقافة مجتمعه واعتزازه بها.	30	2.33	0.60648
التربية المستدامة	6	قدرة المعلم على الوصول لمصادر المعلومات المختلفة وتوظيفها في البيئة التعليمية.	30	2.60	0.49827
	8	إكساب المتعلم القدرة على مواجهه المواقف الحياتية المختلفة.	30	2.33	0.54667
	9	تمكين المتعلم من انتقاء مهارات العمل.	30	2.30	0.59596
	10	إكساب المتعلم مهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم.	30	2.20	0.55086
قيادة التغيير	7	إكتساب المعلم لمهارات التعلم مدى الحياة	30	2.10	0.60743
	13	إتقان المعلم لعمليات التخطيط وتصميم التدريس لمادة تخصصه.	30	2.70	0.46609
	14	فهم المعلم لدورة الجديد كقائد يوجه أداء الطلبة أثناء التعلم ويؤثر فيهم.	30	2.60	0.62146
	15	مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات.	30	2.47	0.57135
	11	قدرة المعلم على ممارسة أسلوب التفكير المنطقي في حل المشكلات وإتخاذ القرارات.	30	2.40	0.67466
	12	القدرة على استشراف المستقبل ونتائج التغيير في العملية التعليمية.	30	2.33	0.66089

المجال	الفقرة	نص الفقرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثورة المعلومات	18	قدرة المعلم على مواكبة ما يشهده العصر من تقدم تقني وتدفق معلوماتي في مجال تخصصه.	30	2.77	0.43018
	17	الاستثمار الأمثل للمعلومات باختيار المعلم الطرق الفعالة المناسبة.	30	2.53	0.50742
	19	استيعاب البنية المعرفية لمحتوى مادة التخصص التي يدرسها.	30	2.43	0.62606
	16	تنمية قدرات المتعلمين للوصول إلى المعلومات من مصادرها الأصلية.	30	2.33	0.60648
	20	تشجيع المتعلمين على توليد المعلومات والأفكار الإبداعية في البيئة التعليمية.	30	2.30	0.53498
تمهين التعليم	21	التزام المعلم بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم.	30	2.63	0.55605
	24	ضعف الحوافز والترقية المهنية للمعلمين.	30	2.60	0.56324
	25	الجدية في العمل والقدرة على المرونة والتكيف مع المتغيرات المستجدة.	30	2.50	0.50855
	22	قدرة المعلم على تصميم البيئة التعليمية وأدواتها بشكل فعّال.	30	2.47	0.57135
	23	حاجة المعلم للنمو المهني المستمر خلال برامج تدريب متطورة.	30	2.33	0.60648
إدارة التكنولوجيا	26	امتلاك المعلم لمهارات دمج التقنية الحديثة في تدريس مادة التخصص.	30	2.67	0.47946
	30	الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، ومتابعة مستجداتها في العملية التعليمية.	30	2.57	0.50401
	28	امتلاك المعلم لمهارات دمج التقنية الحديثة في تدريس مادة التخصص.	30	2.47	0.68145
	29	توظيف التعليم الإلكتروني في عملية التدريس وتقييم مخرجات التعلم.	30	2.47	0.57135
	27	اكتساب المعلم وطلابه المهارات الحياتية التي تمكنه من توظيف المعلومات.	30	2.33	0.60648

من خلال الجدول رقم (3) يتضح وجود متوسطات حسابية مرتفعة ومتقاربة لدى فقرات المجالات المختلفة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى وجود ارتباط كبير بين فقرات مجالات التحديات من وجهة نظر معلمي العلوم، فمعلم العلوم في القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يكون لدية ثورة من المعلومات والمهارات التي تمكنه من قيادة التغيير لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في أثناء تدريسه للمواد العلمية، وبالنظر للجدول رقم (3) نلاحظ مجيء الفقرات (18، 13) في كل من مجالي ثورة المعلومات وقيادة التغيير بالمرتبة الأولى بمتوسطات حسابية (2.77، 02.7) واعتبارها من وجهة نظر معلمي العلوم من أكثر التحديات التي تواجههم في القرن الحادي والعشرين، وهي تشير إلى قدرة معلم العلوم على مواكبة التقدم التقني والتدفق المعلوماتي في مجال تخصصه، وقدرته على التخطيط والتصميم لتدريس مادته، ويتفق ذلك مع دراسة الشرعي (2005)، الزهراني وإبراهيم (2012). في حين جاءت الفقرات (7، 10) في مجال التنمية المستدامة بالمرتبة الاخيرة بمتوسطات حسابية (02.1، 02.2)، والتي تشير إلى إكساب المعلم لمهارات التعلم مدى الحياة، وإكساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن معلمي العلوم يعتقدون أن هذه الجوانب لا تؤثر على أدائهم أو تقلل من قدرتهم على تنفيذ العملية التعليمية وفق ما هو مخطط له، وبالتالي فإن هذه الجوانب لا تعد من ضمن التحديات التي تؤثر على أدائهم في العملية التعليمية.

♦ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:**

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات العلوم على مقياس التحديات باستخدام اختبار (T)، وذلك للمقارنة بينه هذه المتوسطات، ويبين الجدول رقم (4) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
واختبار (ت) للاستجابات على مقياس التحديات تبعاً لمتغير الجنس.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	Sig
ذكور	17	72.5882	10.02534	0.397
إناث	13	75.3846	6.92265	

يلاحظ من الجدول (4) أن القيمة الحرجة ($p= 0.397$) غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الجنس، وهذا يشير إلى أن التحديات مشتركة بين الجنسين ولا يوجد فارق بين أي منهما.

♦ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:**

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA

)، وذلك للمقارنة بين هذه المتوسطات، ويبين الجدول رقم (5) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول(5)

تحليل التباين الأحادي بين متوسطات الاستجابات تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

ANOVA	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	34.667	4	8.667	0.098	0.982
Within Groups	2206.133	25	88.245		
Total					

من خلال الجدول السابق نجد أن القيمة الحرجة (p =0.982) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة تم تعيينهم معلمين مع بداية القرن الحادي والعشرين، ولديهم خبرات متقاربة، وبالتالي فإن أوجه الاتفاق كبيرة بينهم من حيث قدرتهم على مواجهة التحديات في أثناء تدريسهم للمواد العلمية.

♦ **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:**

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي العلوم على مقياس التحديات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA)، وذلك للمقارنة بين هذه المتوسطات، ويبين الجدول رقم (6) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي بين متوسطات الاستجابات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

ANOVA	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	415.750	3	138.583	1.974	0.143
Within Groups	1825.050	26	70.194		
Total					

من خلال الجدول السابق نجد أن القيمة الحرجة (p =0.143) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات معلمي العلوم على استبانة التحديات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تماثل البيئة التعليمية والظروف والتجهيزات المتاحة لدى أفراد العينة في مدارس مجتمع الدراسة التي تميل في الغالب إلى النمط التقليدي في التعليم؛ نظراً لنقص الإمكانيات والتجهيزات التقنية لقاعاتها الدراسية، ونتيجة لذلك يزداد التوافق بين أفراد العينة من حيث التحديات التي يواجهونها في هذه البيئة على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إعداد وتأهيل وتدريب معلمي العلوم قبل وفي أثناء الخدمة على كيفية مواكبة التقدم العلمي وإدارة التكنولوجيا، والتخطيط والتصميم لتدريس العلوم.
- توفير أدلة وبرامج تدريبية لمعلمي العلوم لإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقاتها في العلمية التعليمية.
- تشجيع معلمي العلوم على امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، ومواجهة التحديات التي تواجههم في أثناء تدريس العلوم من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.
- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في مدارس القطاع الخاص ومقارنتها بالمدارس الحكومية، للتعرف على استجابات أفراد العينة في كل منها على مقياس التحديات، وإجراء المقارنات بينهما.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو دف، محمود. (2000). صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، مؤتمر الدور المتغير للمعلم العربي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ص11 – 47.
2. أبو عاذرة، سناء محمد.(2012)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1.
3. الخضاب، زهرة.(2015).تحديات معلم القرن 21، مدونة تعليم جديد الإلكترونية، مقالة منشورة على الرابط:
4. http://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D9%86-21
5. الدسوقي،عيد أبو المعاطي. (2011). معلم المستقبل والتعليم، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
6. الراميني، فواز فتح الله.(2009). المعلم الذي نريد بين الاصالة والتجديد، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1.
7. الزهراني، أحمد؛ إبراهيم، يحيى.(2012). معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة المعرفة، العدد211 ذو القعدة.
8. السلطاني، نسرين حمزة. (2014). تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد 17.
9. الشرعي، بلقيس غلاب.(2005). تفعيل دور المعلم من منظور إسلامي لمواجهة تحديات المستقبل، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد20.
10. دياب، سهيل رزق. (2006). المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي (المعلم في الألفية الثالثة– رؤية آنية ومستقبلية)، جامعة الاسراء الخاصة، الأردن.
11. ربيع، هادي مشعان؛ الدليمي، طارق عبد.(2009). معلم القرن الحادي

والعشرين أسس إعداده وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1.

12. شلبي، نوال محمد.(2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد، العدد 10.

13. صاصيلا، رانية. (2005). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد2.

14. ملكاوي، نازم؛ نجادات، عبدالسلام.(2012). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، العدد 212 نوفمبر.

15. ناصيف، محمد؛ علي، إنتصار؛ محمد، عبدالسلام.(2012). الدور التربوي للمعلم ومعوقاته، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Anderman,E, Sinatra,G & Gray,D.(2012). The Challenges of Teaching and Learning about Science in the Twشenty-first century: Exploring the abilities and constrains of adolescent science, Studies in Science Education, 48((1), 89-117.*
2. *Carvalho, W& Basso, C. (2002). Role Play in Middle School Science Textbooks, ERIC Document, No.469630*
3. *Gyamfi.Keneth Adu.(2014).Challenges Face by Science Teacher in the Teaching of Integrated Science in Ghanaian Junior High Schools, Journal of Science and*
4. *Mathematics Education, 692), 59-80, December.*

دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة*

د. عصام عبد العزيز خليل**

*تاريخ التسليم: 2016/2/14م، تاريخ القبول: 2016/3/22م.
** أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في خدمة العملية التربوية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ودراسة دور متغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعرف على دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعية المدرسية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة أفراد المجتمع، من مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، البالغ عددهم (42) مديراً ومديرة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج (أن درجة تقدير مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لفاعلية الإذاعة المدرسية كانت مرتفعة، وعدم وجود فروق بين مديري المدارس ومديراتها وذلك يعزى لمتغير الجنس، وخلصت إلى أن مديري المدارس ذوي التخصصات العلمية هم أكثر اهتماماً من المديرين ذوي التخصصات الأدبية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية، وأن مديري المدارس الذين سنوات خبرتهم 5 سنوات فما دون هم الأكثر اهتماماً بزيادة فاعلية الإذاعة المدرسية).

الكلمات المفتاحية: المدارس الأساسية، الإدارات المدرسية، الإذاعة المدرسية.

The role of school administrations in increasing the effectiveness of school radio in serving the educational process in governmental primary schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate

Abstract:

This study aimed at identifying the role of school administrations in increasing the effectiveness of school radio in serving the educational process in governmental primary schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate, and studying the role of gender, specialization, academic qualification and years of experience variables in increasing the effectiveness of school radio.

The researcher used the descriptive analytical method; the sample included all members of the study population, from male and female principals of governmental primary schools in Ramallah and Al Bireh Governorate, amounting to (42) male and female principals.

The study concluded to a set of results, including: (that the estimation degree of the government primary school principals in Ramallah and Al-Bireh Governorate for the effectiveness of school radio was high. It appears that there is no difference between school male and female principals attributed to the variable of gender, and that school principals with scientific disciplines are more interested in increasing the effectiveness of school radio than those with literary disciplines. It also concluded to a fact that school principals who have five year experience or less are most interested in increasing the effectiveness of school radio).

***Keywords**: primary schools, school administrations, school radio.*

المقدمة

تعد الإدارة المدرسية أصغر التشكيلات الإدارية في النظام التربوي وأهمها، لأنها تتعهد السياسية التعليمية وما يتضمنها من أهداف وغايات بالتنفيذ والتخطيط، حيث أدى ذلك إلى تغير دور مدير المدرسة من مجرد القيام بالواجبات الإدارية التقليدية والمتمثلة في المحافظة على المدرسة ونظامها وضمان استمراريتها إلى قيامه بدور قيادي يتجسد فيه تطوير المناهج والأساليب والأنشطة المدرسية المرافقة للمنهاج المدرسي والاتصال بالمجتمع المحلي.

وعطفا على ما سبق تعد الإدارة المدرسية عنصراً أساسياً من عناصر العملية التربوية، ويقع على عاتقها إدارة شؤون المدرسة من معلمين ومستلزمات مدرسة، إضافة إلى شؤون الطلبة والتواصل مع أسرهم وحل مشكلاتهم، والحفاظ على مبنى المدرسة ومحيطه ومحتوياته والمنشآت المدرسية، يضاف إلى ذلك على الإدارة المدرسية التواصل والتنسيق مع مدير التربية والتعليم التابعة لها، والتواصل مع المجتمع المحلي والبيئة المحيطة بالمدرسة، وهذه كلها أمور ذات أهمية بالغة للمدرسة والطلبة وأسرهم، كما أنها ذات أهمية بالغة للعملية التربوية والتعليمية وليس من باب الصدفة أن لكل مدرسة إدارة مدرسية ومديراً مهما كان حجمها أو المرحلة الدراسية التابعة لها، ذلك أن الإدارة المدرسية لها واجبات عديدة ومتنوعة، ومرتبطة بأطراف عديدة، والمدرسة دون إدارة مدرسية ستكون أمورها متداخلة وتتعرض لمشكلات عديدة ومتنوعة. (سلمان،2007)

إن للإذاعة المدرسية نشاطاً مدرسياً بالغ الأهمية يقع على عاتق الإدارة المدرسية، ولا يقل أهمية عن باقي اهتماماتها بشكل عام، إذ احتل مكاناً بارزاً داخل المدرسة، وتهدف إلى بلورة شخصية التلميذ، ومساعدته على التكيف مع المجتمع المدرسي، وإكسابه المهارات المختلفة، وعلاج بعض السلبيات التي قد يكون هذا التلميذ واقعاً تحت تأثيرها، مثل الخجل، والتردد، أو عدم الانتماء، وتعمل الإذاعة المدرسية كذلك على استغلال وقت الفراغ والذي يوفر لهم فرصاً حقيقية لإكساب بعض الهوايات (شكري، 2000، ص58).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية الإذاعة المدرسية في العملية التعليمية حيث ينظر إليها في غالبية المدارس شيئاً مكملاً وليس عملاً أساسياً من أعمال الإدارة المدرسية، ونظراً للدور الكبير والهام للإدارة المدرسية في هذا المجال، أجرى الباحث هذه الدراسة للتعرف على دور الإدارة المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية.

ويمكن حصر مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

◄ ما دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير الجنس؟

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير التخصص؟

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث الاهتمام المتزايد بتحقيق الجودة والتميز في عمليتي التعلم والتعليم، فالإذاعة المدرسية تأتي كجزء من الإعلام التربوي الداخلي في المدرسة والتي يطلب منها أن تكون عوناً للطالب في الأنشطة المدرسية ومشجعاً لهم على تحصيل العلم والمعرفة، وغرس القيم الإسلامية النبيلة، ومعايشة ظروف المجتمع، وتأكيد المفاهيم للتعليم، والعمل، والانتماء للوطن.

وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضاً من الناحية التطبيقية في الإفادة من نتائجها في توجيه نظر المسئولين في التربية والتعليم ووضعهم في أهمية وسائل الإعلام التربوية داخل المدرسة الفاعلة في نشر القيم والاتجاهات الايجابية، وأهمية الإذاعة المدرسية كوسيلة إعلامية لها تأثير كبير تصل إلى فئات التلاميذ كافة، ونجاحها في مخاطبتهم خصوصاً إذا كانت برامجها مرتبطة بالبيئة والمجتمع بالإضافة إلى كونها قليلة التكاليف بالمقارنة مع غيرها من الوسائل.

أهداف الدراسة:

يسعى الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في خدمة العملية التربوية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيره.

2. بيان أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في زيادة فاعلية الإذاعية المدرسية.

محددات الدراسة:

♦ **الحد الموضوعي**: دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في خدمة العملية التربوية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيره من العام الدراسي 2014 /2015 و بذلك تتحدد الدارسة بالحدود التالية:

♦ **الحد المكاني**: الادارات المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيره.

♦ **الحد الزماني**: تمثل في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015.

♦ **الحد البشري**: تمثل في جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيره.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة المدرسية: هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تقوم به الإدارة المدرسية ممثلة بمدير المدرسة ونائبه، بحث تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة، وهي ليست غاية وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية. (المنيف، 2011)

الإذاعة المدرسة: هي نشاط تربوي إعلامي تبث فيه الكلمة بقصد الإنباء والتثقيف والتوجيه التربوي والترفيه، تصل مفاهيمه على الذهن كمادة مسموعة في أشكال مختلفة، وتعتمد على عناصر متنوعة، كالنطق السليم، والتعبير الواضح، والقدرة على القراءة، والوقف الصحيح، وحسن الاستماع، والانتباه في استقبال البرامج (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2006، ص2)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

الإدارة المدرسية يقع على عاتقها تهيئة المدرسة لتنسجم مع متطلبات العملية التربوية من صفوف ومقاعد ومستلزمات وبرنامج حصصهم المدرسية، وتقييم أدائهم التدريسي والسلوكي، وحل المشكلات التي تعترضهم أثناء عملهم، كما أن الإدارة المدرسية يقع عليها واجب الحفاظ على مبنى المدرسة وتوابعه من منشآت وملاعب وحمامات وخزانات المياه والمعدات والوسائل التعليمية والرياضية إضافة إلى الإذاعة المدرسية. (العاجز، 2011)

مفهوم الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية: هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسية (إداريين وفنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة. وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها. (عطوي، 2004)

وظيفة الإدارة المدرسية:

لقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تيسير شؤون المدرسة تيسيراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ والعمل على إتقانهم للمواد المدرسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور أيضاً حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع.

فالوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي: تهيئة الظروف، وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ، وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم، وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم. (أحمد،2002)

مهمات مدير المدرسة:

المهمة الرئيسية لمدير المدرسة هي: تنسيق جهود العاملين كافة في المدرسة وتوفير التسهيلات والامكانات لتحقيق الأهداف المتوقعة منها والمنبثقة عن فلسفة التربية والتعليم، كذلك توجيه الطاقات البشرية في المسارات السليمة لتحقيق تلك الأهداف. (الخواجا، 2004)

مهمات مدير المدرسة المتعلقة بالعمل التعليمي:

وهي المهام التي تسعى إلى تغيير سلوك المشاركين في العملية التعليمية من مدرسين وإداريين وتلاميذ بغية الوصول إلى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها. وهذه المهام هي: حفز أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة لبذل أقصى جهد، والعمل مع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية المختلفة، والعمل مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة في وضع خطط تقويم، وتسجيل التقدم الدراسي للتلاميذ، وتشجيع الدراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التدريس، والعمل على تأسيس مركز فني للموارد التعليمية وتسهيل استخدامه، وإتاحة فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وتقويم وتوجيه أعضاء الهيئة التدريسية. (عابدين، 2001)

مهمات مدير المدرسة المتعلقة بالطلبة:

- تهيئة البنية المدرسية السليمة التي تساعد على تعلم الطلبة، وتقدمهم من خلال توفير مستلزمات الدراسة مثل الكتب والمقاعد والوسائل التعليمية والغرف الصفية المريحة والملاعب والمرافق الأخرى.
- العناية بالصحة الجسمية والنفسية للطلبة.
- متابعة تحصيل الطلبة وتشخيص مواطن الضعف لديهم، والعمل على علاجه بالتعاون بين الإدارة والمعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور.
- التعرف على مشكلات الطلبة السلوكية، وفهم أسبابها والعمل على حلها بالتعاون مع الأسرة والمرشد التربوي والمعلمين.
- التخطيط لنشاطات الطلبة اللامنهجية والإشراف عليها وتقويمها باستمرار. (الخواجا،2004)

مفهوم الإذاعة المدرسية:

تعرف الإذاعة المدرسية بأنها: النشاط الحر الذي يقوم به الفرد داخل المدرسية عن طريق الميكورفون خلال طابور الصباح، أو من خلال الفسحة أو عن طريق التسجيل على أشرطة كاست، وقد يتم النشاط الإذاعي بطريقة شفوية في حال تعطل مكبر الصوت، أو عدم وجوده في كثير من مدارس القرى، وهذا يتطلب اختيار أصح للأصوات ومعرفة تجاه الريح حتى لا يتبدد الصوت قبل وصوله إلى المستمعين (عفيفي، 2008، ص80).

والطالب الفلسطيني أحوج ما يكون إلى أنشطة مدرسية وبرامج إذاعية تكون قادرة على تدعيم قيمه وتعزيزها، وخاصة قيم الانتماء الوطني وما تتضمنه من حب الوطن والدفاع عنه والاعتزاز به والمشاركة في بنائه وغير ذلك، وبسبب ما يعانيه من ظلم الاحتلال الإسرائيلي وحرمانه من أبسط حقوقه في الحياة والعيش بحرية، وما يعانيه من حصار جائر عليه، ومن محاولة الاحتلال الدائمة لطمس هويته الفلسطينية، بالإضافة إلى محاولات العالم الغربي لبث قيم وعادات غريبة بعيدة كل البعد عن عادات المجتمع الفلسطيني من أجل إبعاد الإنسان الفلسطيني عن عروبته وقيمه العربية والفلسطينية، لذلك يقع على عاتق المجتمع الفلسطيني بكل أفراده وكل مؤسساته مسؤولية تدعيم الانتماء الوطني لدى أبنائه، وخاصة الطلبة، وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التي تستطيع غرس الانتماء الوطني في نقوس طلبتها، فالمدرسة يمكن لها أن تدعم الانتماء الوطني من خلال الحب والتفاعل بين الأجيال الصاعدة، وإشباع رغباتهم، ومراعاة ميولهم في إطار قيم المجتمع، وربط قلوبهم بأنشطتها التي تغرس الانتماء الوطني لديهم (الخطيب، 2001:811)

أهمية الإذاعة المدرسية:

ترجع أهمية الإذاعة المدرسية بأنها أسرع وسيلة من وسائل الإعلام داخل المدرسة فالكلمة المذاعة تصل إلى آذان المستمعين في ذات اللحظة المنطوقة فيه، فهي أكثر وأهم وسائل الإعلام تأثيراً في الطلاب وفي تثقيفهم وتوجيههم، وكذلك خلق صلة بينهم وبين العالم الخارجي، ولا ننسى دورها أيضاً في مجال التوعية الدينية والعلمية والاجتماعية، كما أنها واسعة الانتشار فهي تصل كل الناس في المناول والمصانع والشوارع ولا يعوق الاستماع إليها كون المستمع أمياً لا يعرف القراءة والكتابة. (وزارة التربية والتعليم، 2007، ص7 – ص8).

وتعد الإذاعة المدرسية إحدى وسائل الاتصال اللفظي التي تعتمد على نغمات الصوت والتنوع في برامجها، وتعد أساليبها في نقل الخبر والمعلومة من أجل تثبيتها في أذهان التلاميذ. كما أنها النشاط الأبرز في المدرسة، الذي يزود التلميذ بالمهارات المطلوبة لحياته، مثل: مهارة القراءة وتعمل على كشف الميول والمواهب والعمل على صقلها عن طريق التدريب على الإلقاء، ومواجهة الجمهور والطلاقة اللغوية وإعداد البرامج وتقديمها. (الأحمدي،2009، ص17).

ويرى إسماعيل، 2004 أن أهمية الإذاعة المدرسية ترجع إلى أنها:

1. تسهل اتصال المسئولين في المدارس بالطلاب جميعاً، وإبلاغهم أي أوامر أو تعليمات خاصة بالتعليم، أو بسلوكهم داخل وخارج المدرسة.

2. تسهل اتصال إدارة المدرسة بالمعلمين وإبلاغهم التعليمات والقرارات الخاصة بحسن سير العملية التعليمية، وإن كان هذا كثيراً ما يتم من خلال المطبوعات، والاتصال الشخصي بين إدارة المدرسة وهؤلاء المعلمين.

3. الإذاعة المدرسة تعد أداة أساسية تستخدمها إدارة المدرسة في تنظيم فقرات اليوم المدرسي، وخاصة في طوابير الصباح والفسح والاستعراضات المدرسية.

4. من الممكن أن تساعد الإذاعة المدرسية في الإثراء الثقافي بالمجتمع المدرسي من خلال تقديم الإنتاج الثقافي الجيد للعناصر الطلابية التي تتمتع بموهبة مميزة في المجالات الثقافية المختلفة.

5. الإذاعة المدرسية أداة اتصال أساسية في الأوقات ذات الطبيعة الخاصة، مثل بداية وانتهاء أوقات العمل والصلاة.

أهداف الإذاعة المدرسية:

تنبثق أهداف الإذاعة المدرسية من أهداف الإعلام التربوي عموما بكل صورة، وتقوم على فلسفة المجتمع المدرسي التي توجد فيه، ومن بين أهدافها:

1. المحافظة على التراث الحضاري والثقافي، وتوجيههم نحو الاتجاهات والقيم التربوية العليا، كصلة الرحم، والتعاون، واحترام المعلم، وتقدير آراء الآخرين، وحرية التعبير عن الآراء والمواقف والنقد الذاتي البناء، وينطبق على هذا الجزء ما جاء في دور الصحافة في التعرف على مواهب الطلاب.

2. تقدم لهم ألواناً من العلوم والمعارف بصورة مشوقة تقوم على الشرح والتحليل والتفسير والتبسيط، وهي تسعى بذلك إلى إكسابهم مهارات الاتصال الإذاعي، ومهارة التعبير عن أفكارهم، والثقة في تفكيرهم وقدراتهم العقلية.

3. تُنمي فيهم الجماعية والنظرة الواقعية حينما يسهمون في التخطيط لبرامجها الذي يتناسب وأنشطة المدرسة ومجتمعها المحلي وهم يقدمون هذه البرامج ويعملون على تطويرها وبالتالي تعودهم على البحث والاطلاع وتعرفهم بمصادر المعلومات والقدرة على التذوق. وتشجيعهم على التفكير العلمي، وتنمية الخيال العلمي والروح الابتكارية، واكتشاف المواهب ورعايتها.

4. تزويد الطلاب بالمعلومات والأخبار والمعارف التي تهمهم ونشجع فيهم حب الاستطلاع بحكم تكوينهم الفسيولوجي، وهنا يحقق أحد أهم أهداف الإعلام التربوي عموما وهو: ربطهم بمجتمعهم الدراسي والمحلي، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف المتصلة بشئون الدراسة وأنشطتها ونظمها وبرامجها المتنوعة. (وزارة التربية والتعليم، 2007)

كما يذكر شحاته (2002، ص167)، **وبركات** (2006، ص18)، **أن من أهداف الإذاعة المدرسية أيضاً:**

1. تنمية مهارات التلاميذ اللفظية، وغير اللفظية، كما أنها تعودهم على السرعة في التفكير والتعبير.

2. صقل مواهب التلاميذ وإبداعاتهم، والعمل على زيادة ثروتهم اللغوية.

3. تشجيع التلاميذ على حسن الإلقاء، وذلك عن طريق ممارسة تدريبهم الجيد، كما تجعلهم أقدر على التعبير، واختيار الألفاظ اللغوية المناسبة للسياقات المتنوعة، وتعمل على تطوير أفكارهم، وتنمية أحاسيسهم.

مزايا وعيوب الإذاعة المدرسية:

للإذاعة المدرسية العديد من المزايا والعيوب منها:

1. تتيح للتلاميذ إمكانية اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي في مواقف طبيعية بعيدة عن التكلف، وفي مجالات حيوية محببة إلى نفوسهم.

2. ترفع معنويات التلاميذ المذيعين وتقوي شخصياتهم، وتشحذ ميولهم، وتصقل مواهبهم، وتربي فيهم الجرأة والإقدام والشجاعة والارتجال وسرعة البديهة.

3. تنمي مهارة الإصغاء لدى التلاميذ المذيعين، وتدرب أذواقهم وعقولهم على السرعة والدقة، فيتلقى الرسائل الإعلامية وفك رموزها وفهمها ونقدها وإصدار الأحكام عليها.

4. تمكن المعلمين من معالجة التلاميذ الذين يسيطر عليهم الخجل، ويقودهم إلى العزلة والزهد والانطواء، فيعرضون عن الحياة الجماعية، ويعانون الشعور بالنقص والقصور والضعف والتخلف.

5. تكشف الحقول الثقافية لصالح التلاميذ، وتفتح لهم أبواب التعلم الذاتي، وتشجعهم على التخاطب باللغة الفصحى، وتعلمهم القراءة الجهرية المعبرة وآداب الحديث والحوار والمناقشة والاستماع.

ومن عيوب الإذاعة المدرسة كما ذكر خطاب (1987، ص59)، **وشكري** (2000، 98)، **وبركات** (2006، ص60)، **ما يلي:**

1. تهدف أكثر البرامج الإذاعية المدرسية إلى الترويح، والتسلية، لا إلى زيادة المعلومات، ويعتقد أنه إذا ما كان الترويح هدفاً، وحمل فكرة جيدة فإنه لا مانع من إدراجه ضمن البرامج.

2. قد تشتت الإذاعة المدرسة انتباه بعض التلاميذ، إذا ما كانت البرامج طويلة نوعا ما، خاصة أولئك الذين يتصفون بفترة محدودة للتركيز، والفهم، ومن المعروف أن فترة الانتباه عند غالبية المستمعين قصيرة، وقد يصعب على الكثيرين منهم تركيز الانتباه، والاستماع لفترة طويلة.

ومن جانب آخر تعد الإذاعة المدرسية من أهم وسائل الاتصال المهمة داخل المدرسة ولها دورها المؤثر والفعّال في توجيه الرأي العام الطلابي، كما تتيح للتلاميذ فرصة تكوين الشخصية، والعمل التعاوني النشط في الانسجام والتعاون، كما تعود على الطلاب بفوائد تربوية وتعليمية وتثقيفية هادفة في الشكل والمحتوى، كما تسهم الإذاعة المدرسية في معالجة بعض الظواهر السلبية في المجتمع المدرسي مثل: العزلة والانطواء والخوف من المواجهة لدى بعض التلاميذ واللعثمة والتأتاة، وتعتبر المدرسة من أهم الأنشطة اللامنهجية لتحقيق الأهداف التربوية كما أكد ذلك علماء التربية والتعليم، لما لها من تأثير فعال ومباشر في تنمية قدرات الطلاب وتشجيع مواهبهم وهواياتهم (معوض، 1998، ص21).

وتنمي الإذاعة المدرسية بعض مواهب الطلاب مثل الخطابة، والقدرة على القراءة والإلقاء الجيد أمام حشد من الطلاب في أيام

الندوات والمناسبات، ويتم ذلك عن طريق الإعداد الجيد للبرامج، وإصغاء لدى الطلاب المستمعين، كذلك فإن الإذاعة تتيح للطلاب أن يبنوا لأنفسهم ثقافة سمعية، خاصة إذا كان ما يُقدّم في الإذاعة المدرسية يناسب ميولهم (المطيري، 2009، ص35).

شروط نجاح الإذاعة المدرسية

الإذاعة المدرسية وسيلة إعلامية وتربوية وتعليمية، يمكن استخدامها في تحقيق أهداف متعددة، ولكي تنجح الإذاعة المدرسية في تحقيق أهدافها ينبغي أن تسير على منهج واضح وسليم حتى تؤدي البرامج الإذاعية في إذاعة المدرسة ودورها المأمول وأهدافها المنشودة.

من وجوه هذا المنهج الواضح ما يلي:

1. تحديد أهداف الإذاعة المدرسية وربطها بأهداف المدرسة حتى تؤدي لتنمية شخصية الطالب وإتاحة فرص الابتكار والتعبير السليم له، وتدعيم المناهج الدراسية وخدمة أهداف المدرسة والمجتمع.

2. أن تكون الإذاعة المدرسية وسيلة لتقوية الصلة بين البيئة والمدرسة لخدمة المجتمع، ولا بأس من أن يشترك أولياء الأمور في بعض الانشطة الإذاعية حسب تخصصاتهم حتى يتم إثراء المنهج بهذه المصادر البشرية المتاحة في البيئة المحلية.

3. أن تبتعد الإذاعة المدرسية عن الصورة التقليدية التي تسير عليها بعض المدارس، فتبدأ بتحية الصباح وكلمة السيد الناظر ثم مشرف الجماعة، وأن تجتهد كل مدرسة ليكون لها صفة ذاتية، وأن تحاول تقديم أساليب متعددة ومتجددة في برامجها.

4. أن تهيئ المدرسة الفرصة لأكبر عدد من تلاميذ المدرسة بالاشتراك في برامجها المختلفة.

5. الالتزام بالوقت المحدد لكل فقرة من فقرات الجدول الإذاعي، وترتيب هذه الفقرات حسب الأهمية والأولوية حيث تعطى الأولوية لأخبار المجتمع المدرسي.

6. أن تنبثق البرامج الإذاعية من المجتمع المدرسي، وترتبط به، وأن تساير مراحل النمو المختلفة فالإذاعة في المدرسة الابتدائية غيرها في المرحلة الإعدادية والثانوية.

7. أن يكون البرنامج الإذاعي هادفاً وأن يراعى اشتراك التلاميذ في التخطيط له وإعداده وتنفيذه وتقويمه.

8. إعداد سجل لجماعة الإذاعة المدرسة يبين فيه أسماء الجماعة، وخطة العمل والبرنامج والاجتماعات الدورية وما يتم تنفيذه من الخطة العامة، ومدى مساهمة التلاميذ من نشاط وتقويم لهذا النشاط، وإعداد برنامج زمني أسبوعي لجماعات النشاط الأخرى للمساهمة في الإذاعة المدرسية.

9. إعداد ملفات لحفظ المادة الإذاعية بعد إذاعتها بحيث تكون ملفات موضوعية. (إسماعيل، 2004)

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وكان من بين هذه الدراسات ما قام به محمد (2012) في دراسته التي هدفت التعرف على واقع الإعلام التربوي في المرحلة الثانوية من منظور المعلمين والطلاب بالسودان – محلية الخرطوم ومدى تأثيره على التنمية التربوية لسلوك الطلاب، تألفت العينة من (600)، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع المعلومات كما استخدم أساليب التحليل الإحصائي المناسب باستخدام النظام، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: وجود أنشطة إعلامية تربوية بالمرحلة الثانوية بالسودان وبنسبة ضعيفة (50 %)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب في قدرة الإعلام التربوي على بث القيم التربوية في المرحلة الثانوية بالسودان، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها، زيادة الاهتمام بالأنشطة الإعلامية في المرحلة الثانوية والمراحل التعليمية المختلفة، والإفادة من الخدمات التي تقدمها التكنولوجيا في الأنشطة الإعلامية التربوية بالمدارس، وأن تركز الرسالة الإعلامية للأنشطة الطلابية على القضايا المتعلقة بالقيم التربوية وخاصة الإسلامية وخدمة وتماسك المجتمع.

وأجرى أبو مصطفى وأبو اسحاق (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإعلام المدرسي في تدعيم القيم لدى طلاب مدارس الثانوية العامة بمحافظة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (680) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر القيم التي يدعمها الإعلام المدرسي لدى الطلاب هي: القيم الدينية بوزن نسبي 88.1 %، القيم الوطنية بوزن نسبي 83.2%، والقيم الدراسية بوزن نسبي 81.6 %، وأن الوزن النسبي للدرجة الكلية للمقياس قد بلغ 76.5 %، كما أظهرت الدراسة أنه توجد فروق معنوية في دور الإعلام المدرسي في تدعيم القيم لدى الطلاب تعزى لمتغير الجنس في مجالي القيم الدراسية والاجتماعية ولصالح الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق معنوية في باقي مجالات المقياس، تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية في دور الإعلام المدرسي في تدعيم القيم لدى الطلاب، تعزى لمتغير الفرع الأدبي في مجالات مقياس الدراسة والدرجة الكلية، ما عدا القيم الدينية لصالح الطلاب كل من الفرع الأدبي والعلمي.

وأجرى الأحمدي (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومشرفي النشاط، واستخدم المنهج الوصفي، وتم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (12) مشرفاً تربوياً، و(35) مشرفاً للنشاط الثقافي، و (179) معلماً للغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن أهمية استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة جداً وبدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن معوقات استخدام الإعلام المدرسي كانت بدرجة كبيرة أيضاً، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل، ونوع المؤهل، وطبيعة العمل، وسنوات الخدمة، في حين أظهرت وجود فروق حول معوقات استخدام الإعلام المدرسي لصالح التربويين، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على زيادة وعي معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومشرفي النشاط الثقافي بأهمية الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي.

وهدفت دراسة الأسود (2004) إلى التعرف على دور الإذاعة المدرسية في تزويد التلاميذ بالمعلومات، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت حجمها (400) مفردة موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى معدل للتكرارات كانت للفئة الدينية، بينما تساوت الموضوعات السياسية في الترتيب الثاني، وحصلت الموضوعات الأدبية على الترتيب الثالث، بينما حصلت الموضوعات الترفيهية على الثالث أيضاً، وبالنسبة لأشكال المضمون فقد حصلت الفنون الإذاعية على أعلى معدل للتكرار، فأحتل الخبر الإذاعي المركز الأول، واحتل الحديث الإذاعي المركز الثاني، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين الاعتماد على الإذاعة المدرسية والتأثيرات الناجمة عن الاعتماد، وبينت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الثقة بالإذاعة المدرسية لصالح الإناث، كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في دوافع الاعتماد لصالح الإناث، فكانت الفروق في دافع الفهم والتسلية لصالح الإناث، فحين أن دوافع التوجيه فلا يوجد فرق بين الذكور والإناث في دوافع التوجيه الذي يتمثل في الإرشادات والتنبيه على الأنشطة والإعلان عن الرحلات، كذلك وُجدت فروق بين الذكور والإناث في التأثيرات الناجمة عن الاعتماد على مجالات المعرفة والسلوك والمجال الوجداني لصالح الإناث.

وهدفت دراسة دفوراك وجاك (Dvorak, Jack, 2001) إلى التعرف على مدى تقبل أخصائي الصحافة المدرسية لعمله ورضاه عنه، وتأثير ذلك على وظيفته، واستخدمت الدراسة استبيان على عينة عشوائية من الأخصائيين عددها (699) أخصائي في ولاية إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، للتعرف على ما تحققه وظيفتهم لهم، وأسفرت الدراسة عن أن الحد من حريتهم في الكتابة والنشر، والرقابة الشديدة عليهم، مما يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي عن أعمالهم، وأكثر من 67 % منهم غير راضين عن عملهم، نظراً لعدم إشباع وظيفتهم لهم، وقلة الدخل المادي.

وطبق رزق (2001) دراسة بعنوان «واقع الإذاعة المدرسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية» دراسة تقويمية. وهدفت للتعرف الى واقع الاذاعة المدرسية في مدارس حايل وعسير بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب والمعلمين، والمساهمة في تطوير الاذاعة المدرسية من خلال تقديم بعض المقترحات لزيادة فاعلية الاذاعة المدرسية والتغلب على الصعوبات التي تواجهها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت أداة البحث على الاستبانة حيث أعدت استبانتين: احداهما موجهة للطالب، والأخرى للمعلمين. وتم استخدام سلم تقدير ثالثي (8.8.4) إصدار حكم على كل مفردة وتكونت عينة البحث من (830) طالباً وطالبة و(800) معلم ومعلمة حيث تم اختيار (40) طالبا وطالبة و(80) معلما ومعلمة من كل مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المراحل المتوسطة والثانوية. وأوضحت النتائج ما يلي: عدم وجود أخصائي إعلام تربوي بالمدارس، كما لا يوجد لجان فرعية مكونة من الطلاب حسب ميولهم. كما بينت الدراسة بأن السمات الشخصية للقائمين على الإذاعة تتوافر بدرجة متوسطة، لذلك يجب الاهتمام بتدريب المشرفين على الإذاعة المدرسية حالياً على النواحي الفنية والعلمية، وكذلك فان نسبة المشاركة في المرحلتين المتوسطة والثانوية ضعيفة. (رزق، هناء 2001)

وهدفت دراسة تشاندلير (Chandler, 1998) إلى التعرف على كيفية استخدام وسائل الإعلام الجماهيرية في فصول اللغة الإنجليزية الثانوية، من وجهة نظر (44) معلماً للمادة في أربع مدارس ثانوية حكومية في مدينة ونستون سالم في نورث كارولينا، وتم تعبئة (23) استبيانا لغرض الدراسة، وتوصلت الباحثة إلى أن 94 % من أفراد العينة يستخدمون وسائل الإعلام الجماهيري مرتين أسبوعياً في تدريسهم، وهذا يشير إلى موافقتهم على فعالية وسائل الإعلام في تدريس المهارات، كمهارة التفكير النقدي، كما بينت أن 94 % من أفراد عينة الدراسة يرى يمكن أن تكون طريقة فعالة لتدريس الكتابة، و48 % يوافقون على إمكانية استخدام وسائل الإعلام كبديل مقبول للنصوص المطبوعة، بينما لا يوافق 52 % على ذلك، كما أشارت النتائج إلى أن 13 % منهم لا يشعرون بالفائدة التي يجنونها من استخدام وسائل الإعلام في الفصل.

وطبق هوبس وريني (Hobbs, Renee, 1990) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة أنماط استخدام معلمي المدارس لمواد وسائل الإعلام المختلفة داخل فصولهم الدراسية بما في ذلك: الصحف والجرائد، والمجلات، وشرائط الفيديو، وأجهزة الكمبيوتر، والفيديو، وأوضح المعلمون المفحوصون ما هي تجاهاتهم حول تأثير وسائل الإعلام على الشباب، وأرائهم وتصوراتهم فيما يتعلق باهتمام الطلاب بالأحداث الجارية، وأهمية استخدام الكمبيوتر والوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة في العملية التربوية، وقام الباحث بتطبيق استبيان على (180) من معلمي المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى جيد من الوعي بحالات إساءة استخدام وسائل الإعلام في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة، يمكن استنتاج الآتي:

1. تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة، في دراسة دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وهو ما لم تركز عليه أية دراسة من الدراسات السابقة.
2. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول للاستبانة أداة للدراسة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.
3. أفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة، في بناء استبانة الدراسة، ومنهجيتها وإجراءاتها.

المنهجية والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، وباعتباره المنهج الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها وبيان مكوناتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وعددهم (45) مديراً ومديرة، وزعت عليهم استمارة، كان الصالح منها للتحليل (42)، والجدول

رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	20	47.6
	إناث	22	52.4
	المجموع	42	100.0
التخصص	مواد علمية	17	40.5
	مواد أدبية	25	59.5
	المجموع	42	100.0
المؤهل العلمي	بكلوريوس	28	66.7
	دراسات عليا	14	33.3
	المجموع	42	100.0
سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	6	14.3
	من 5 إلى 10 سنوات	12	28.6
	11 سنة فأكثر	24	57.1
	المجموع	42	100.0

وصف أداة الدراسة:

صمم الباحث أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبلغ عدد فقرات مقياس دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة في صورتها الأولية (42) عبارة، أما في صورتها النهائية فقد بلغت فقراتها (31) عبارة، وذلك حسب مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من (5 1-).

صدق الأداة:

تحقق الباحث من صدق الأداة من خلال اللجوء إلى صدق التحكيم؛ وشملت المجموعة (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية في المدارس والجامعات الفلسطينية؛ وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة ومدى صلاحيتها، واعتمد الباحث نسبة (82 %) من الاتفاق بينهم كأساس لاعتماد العبارة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم التعديل، فأصبحت تتكون من (31) عبارة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة) كرونباخ ألفا) (Chronbach Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي (0.889)، وهذا يدل على أن المقياس يتميز بدرجة معقولة من الثبات.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لتحليل البيانات، واستخراج النتائج، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha).

واعتمد الباحث في تفسير النتائج على المقياس الآتي:

1. من 1 – 2.33 درجة منخفضة.
2. من 2.34 – 3.67 درجة متوسطة.
3. من 3.68 – 5 درجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، تبعاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس ومناقشته:

◄ ما دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن كل فقرة من فقرات الأداة، والنتائج في جدول رقم (2) تبين ذلك.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن كل فقرة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
9	ترشيح معلم يتصف بمهارات فاعلة في تفعيل الإذاعة المدرسية.	4.857	0.417	مرتفعة	1
22	تركيزها على إكساب الطلبة الجرأة على الحديث وفن الخطاب.	4.810	0.397	مرتفعة	2
24	تشجيع الطلبة على التجديد في الأخبار للخروج من الروتين.	4.762	0.484	مرتفعة	3
7	طرح الأسئلة المتنوعة (الثقافية، والعلمية..)	4.738	0.445	مرتفعة	4
20	غرس حب الوطن والتسامح والاعتدال.	4.738	0.445	مرتفعة	5

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
8	طرح ما هو جديد في ميدان المعرفة.	4.714	0.508	مرتفعة	6
1	ربط أهدافها بالأهداف التربوية المدرسية.	4.691	0.468	مرتفعة	7
3	الحرص على توظيف الأساليب المشوقة في عرض المواضيع.	4.691	0.468	مرتفعة	8
5	الحرص أن تكون الإذاعة مساندة للمنهج المدرسي من حيث القيم وغيرها.	4.691	0.517	مرتفعة	9
17	جعل الإذاعة مكاناً للأخبار والمستجدات.	4.691	0.517	مرتفعة	10
6	إدخال مشاهد تمثيلية للخروج من الروتين والملل.	4.667	0.570	مرتفعة	11
19	نقل المفاهيم السليمة إليهم.	4.667	0.526	مرتفعة	12
23	تقديم مفردات مناسبة بلغة تناسب عقلية الطلبة.	4.667	0.526	مرتفعة	13
25	تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المدرسة.	4.667	0.477	مرتفعة	14
16	توظيف الإذاعة لجعلها توفر المعلومات اللازمة والمهمة للطلاب.	4.643	0.485	مرتفعة	15
18	تركيزها على تعزيز قدرات الطلبة.	4.643	0.485	مرتفعة	16
12	تعزيز المشاركين في الإذاعة المدرسية من خلال توزيع شهادات الشكر وغيرها.	4.619	0.539	مرتفعة	17
21	تنمية القدرات الإبداعية.	4.619	0.492	مرتفعة	18
4	تدريب القائمين على الإذاعة المدرسية باستمرار.	4.595	0.497	مرتفعة	19
30	خلق جو من المنافسة بين الطلبة في تقديم فقرات الإذاعة.	4.52	0.504	مرتفعة	20
13	توجيه النصائح والتوصيات اللازمة لفريق الإذاعة بين فترة وأخرى.	4.500	0.552	مرتفعة	21
15	مراعاة اختيار فريق الإذاعة من الطلاب الجيدين والمبدعين.	4.500	0.672	مرتفعة	22
11	توفير الأجهزة المناسبة واللازمة للإذاعة.	4.477	0.505	مرتفعة	23
2	إشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في نشاطاتها.	4.452	0.592	مرتفعة	24
31	احترام الحوار مع الآخرين.	4.452	0.504	مرتفعة	25
14	إعطاء فرصة لجميع الطلبة للمشاركة في الإذاعة.	4.405	0.701	مرتفعة	26
26	تعزيز التواصل الفعال مع الطلبة.	4.310	0.468	مرتفعة	27
27	تحقيق النمو المتوازن في الجوانب المعرفية.	4.286	0.457	مرتفعة	28
28	تشجيع الطلبة على احترام النظام.	4.048	0.582	مرتفعة	29
29	تنمية مواهبهم الأدبية والعلمية.	3.191	0.455	مرتفعة	30
10	تخفيض نصاب التدريس لمن يتولى الإشراف على الإذاعة.	3.048	0.623	منخفضة	31
	الدرجة الكلية	4.301	0.465	مرتفعة	

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه أن الادارات المدرسية تعمل بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي 4.301 على زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وهذا واضح من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة على معظم فقرات الأداة حيث حازت العبارات (ترشيح معلم يتصف بمعارات فاعلة في تفعيل الإذاعة المدرسية، وتركيزها على إكساب الطلبة الجرأة على الحديث وفن الخطاب) على أعلى المتوسطات الحسابية في حين حازت العبارة (تخفيض نصاب التدريس لمن يتولى الإشراف على الإذاعة المدرسية) على أقل المتوسطات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الإدارة العليا، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالأنشطة اللاصفية، ومنها الإذاعة المدرسية، مما يجعل إدارات المدارس تهتم بوضع الخطط الكفيلة بتفعيل الإذاعة المدرسية لتحقيق الأهداف المرجوة منها. وهذا ما جعل استجابات أفراد المجتمع بدرجة تقدير مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والنتائج في جدول رقم (3) تبين ذلك.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	20	4.526	0.218
إناث	22	4.463	0.274

يتضح من نتائج هذا الجدول عدم وجود اختلاف كبير بين مديري المدارس ومديراتها تبعا لمتغير الجنس حول دور الإدارة المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية، وهذا يعود الى اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالإذاعة المدرسية، وحرص المدارس على تفعيلها، وهذا ما جعل عدم وجود فروق بين الذكور والاناث من مديري المدارس الاساسية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير الجنس.

وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو مصطفى وأبو اسحاق (2012)، ودراسة الأسود (2004).

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، والنتائج في جدول رقم (4) تبين ذلك.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواد علمية	17	4.563	0.191
مواد أدبية	22	4.445	0.274

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مديري المدارس ذوي التخصصات العلمية هم الأكثر اهتماماً من المديرين ذوي التخصصات الأدبية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى حرص مديري المدارس من أصحاب التخصصات العلمية بموضوع الإذاعة المدرسية وتفعيلها، وربما يعود إلى طبيعة المواضيع التي قد تهتم بها الإدارات المدرسية في الإذاعة المدرسية، والى تفكيرهم المنظم نحو تفعيل الإذاعة المدرسية. وتوافقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبو مصطفى وأبو اسحاق (2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته:

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج في جدول رقم (5) تبين ذلك.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	28	4.436	0.261
دراسات عليا	14	4.608	0.176

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مديري المدارس ذوي المؤهلات العلمية العليا هم الأكثر اهتماماً من المديرين الذين يحملون درجة البكالوريوس في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى امتلاك المديرين أصحاب المؤهلات العلمية العليا، للمعارف والمهارات اللازمة في تعزيز ادوار الإدارات المدرسية أكثر من غيرهم، وهذا يجعلهم أكثر قدرة وفاعلية في تفعيل دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية. وتوافقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الأحمدي (2009).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته:

◄ هل يوجد اختلاف في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والنتائج في جدول رقم (6) تبين ذلك.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول دور الإدارات المدرسية في زيادة فاعلية الإذاعة المدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فما دون	6	4.634	0.183
من 6 إلى 10 سنوات	12	4.489	0.267
11 سنة فأكثر	24	4.460	0.249

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مديري المدارس الذين سنوات خبرتهم 5 سنوات فما دون هم الأكثر اهتماماً بزيادة فاعلية الإذاعة المدرسية، يليهم المديرون الذين بلغت سنوات خبرتهم من 6 إلى عشر سنوات، وأخيرا المديرون الذين بلغت سنوات خبرتهم أكثر

من 10 سنوات، وهذا يعني أن المديرين الجدد هم الأكثر اهتماماً بزيادة فاعلية الإذاعة المدرسية، ويتناقص هذا الاهتمام مع زيادة خبرته في الإدارة المدرسية. وربما يعزى هذا التناقص في الاهتمام إلى عدم تشجيع الوزارة لهذه الفعاليات، وتعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الأحمدي (2009).

التوصيات:

توصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1. تفعيل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لنظام المتابعة والإشراف على الإذاعة المدرسية في المدارس الأساسية، للتحقق من مدى تحقيق أهدافها.
2. تنظيم ورشات عمل خاصة بتفعيل الإذاعة المدرسية، تستهدف مديري المدارس من ذوي التخصصات الأدبية وذلك لتمكينهم من بناء خططهم الهادفة إلى تفعيل الإذاعة المدرسية.
3. قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتخفيض النصاب التدريسي لمن يتولوا الإشراف على الإذاعة المدرسية.
4. تمكين المعلمين من ممارسة الأنشطة والفعاليات التي تسهم في تنمية المواهب الأدبية والعلمية.
5. إجراء المزيد من الدراسات العلمية الميدانية حول سبل النهوض بالإذاعة المدرسية وجعلها عملاً أساسياً من أعمال الإدارة المدرسية وليس عملاً مكملاً.

المصادر والمراجع:

أولاً-المراجع العربية:

1. أبو مصطفى، نظمي عودة وأبو اسحاق، سامي عوض (2012) دور الإعلام المدرسي في تدعيم القيم لدى طلاب مدارس الثانوية العامة بمحافظات غزة، جامعة الأقصى وجامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
2. أحمد، أحمد إبراهيم (2002) الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.
3. الاحمدي، عدنان بن محمد علي (2009) واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
4. إسماعيل، محمود حسن (2004) الصحافة والإذاعة المدرسية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر ط1.
5. الأسود، أماني محمود (2004) دور الإذاعة المدرسية في تزويد التلاميذ بالمعلومات – دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، دراسات الطفولة.
6. باراس، سالم عمر.(2010).دور الإعلام المدرسي في تعميق الولاء الوطني، www.mmss.alamontada.com.
7. بركات، محمد (2006) الإذاعة المدرسية الوظائف والأهداف والنماذج، القاهرة، أطلس للنشر والتوزيع الإعلامي.
8. خطاب، عطيات محمد (1987) أوقات الفراغ والترويح، القاهرة، دار المعارف.
9. الخطيب، محمد بن شحات (2007) دور الإدارة المدرسية في التربية الإعلامية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، المنعقد في قاعة الملك فيضل للمؤتمرات بمدينة الرياض، الرياض.
10. الخواجا، عبد الفتاح محمد (2004) تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. رزق، هناء (2001) واقع الإذاعة المدرسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (848).
12. سلمان، لطيف (2007) المشكلات الإدارية التي تواجه إدارات المدارس وسبل علاجها في مدرس محافظة ديالي العراقية، مجلة الفتح، عدد (2007).
13. شحاتة، حسن (2002) النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، ط7، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
14. شكري، عبد المجيد (2000) الإذاعة المدرسية في ضوء تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي.
15. عابدين، محمد عبد القادر (2001) الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. العاجر، فؤاد (2011) المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (19)، العدد (1).
17. عطوي، جودت عزت (2004) الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. عفيفي، محمد (2008) الموسوعة التطبيقية في الإعلام التربوي الإذاعة، الصحافة المدرسية.
19. محمد، أحمد آدم (2012) واقع الإعلام التربوي في المرحلة الثانوية من منظور المعلمين والطلاب بالسودان، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان.
20. مرسي، علي عبد الله (2012) منهج الصحافة والإذاعة المدرسية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، نادي الإعلام التربوي، جمهورية مصر العربية.
21. المطيري، لافي سعيد (2009) دور برامج الإذاعة المدرسية في تعزيز قيم الانتماء الوطني، رسالة ماجستير، العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.
22. معوض، محمد (1998) دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية، القاهرة، دار الفكر العربي.
23. المنيف، محمد (2011) التخطيط المدرسي مفهومه وأهميته لمدير المدرسة وواقعه في المدارس، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
24. وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان (2006) دليل الإذاعة المدرسية، المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة جنوب الباطنة، دائرة البرامج التعليمية، قسم الأنشطة التربوية، سلطنة عمان.

25. وزارة التربية والتعليم (2007) دليل النشاط المدرسي، الإدارة العامة للنشاط المدرسي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. *Chandler, Donna N (1998). "Using Media in the Secondary English Classrooms". Department of Education: WinstonSalem. Wake Forest University*
2. *Dvorak, Jack Phillips, kay d.(2001).job satisfaction oh high school journalism educators, journalism education today, U.S Indiana, Vol 34.*
3. *Hobbs, Renee (1990). «The Uses (and Misuses) of Mass Media Resources in Secondary Schools». Babson college. Wellesley, MA*

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها *

د. إبراهيم علي أحمد طلافحه **

*تاريخ التسليم: 2016/2/17م، تاريخ القبول: 2016/5/22م.
** أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم / الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد تم بناء استبانة لجمع البيانات مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة والبالغ عددهم (563) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (232) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بمستوى متوسط، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة، المدرسة المجتمعية، لواء الكورة.

The degree of applying the principles of the community school by principals of public secondary schools in Al Koura Directorate from the Point of View of its teachers

Abstract:

This study aimed to identify the degree of applying the principles of the community school by principals of public secondary schools in Al Koura Directorate from the point of view of its teachers. To achieve the objectives of the study, the researcher used descriptive and analytical approach on this questionnaire (tool) has been built to collect of data from (28) items distributed on four areas.

This study was consisted of teachers community in public secondary schools in Al Koura education Directorate›s (563), comprising (232) teacher, selected randomly. The study findings showed there are no significant differences at the level of significance (a = 0.05) due to the effect of Gender, Experience, Qualification.

***Key words**: the School Principal, the Community School, Al Koura.*

المقدمة

أصبح تطور التعليم والتنويع في أساليبه هاجساً وطنياً، ولأجله تُضاعفُ الميزانيات، ويتم التوسع الكمي والنوعي، فالتعليم هو السبيل للتنمية والتغيير، وكل تطوير في المجتمع لا بد أن يكون محوره التعليم، وتعد المدرسة الوحدة الأساسية للتطوير والتجديد، وذلك بوصفها مؤسسة تربوية؛ فهي توفر المناخ المناسب للإبداع والابتكار والتجديد، وهي مؤسسة لإعادة الإنتاج (سنقر، 2005).

إن قدرة المدرسة على التطوير والتجديد وتحقيق الأهداف التعليمية والمجتمعية مرهونة بقدرة القائمين على قيادتها وإدارتها (الهواشي، 2006)؛ إذ إن تطور مفهوم الإدارة المدرسية أثر وبشكل مباشر على دور مدير المدرسة ومهامه، فلم يعد دوره مقتصراً على تنفيذ ما يرد إليه من قرارات وتعليمات، وإنما تعدى دوره ليصل إلى التلميذ، والعمل على توفير الظروف والإمكانات المناسبة التي تساعده على النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته (أبو عاشور وحجازي، 2004).

لقد جاءت فكرة المدرسة المجتمعية من تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع، وإعطاء المجتمع دورًا أكبر في العملية التربوية، وحشد الطاقات والإمكانات لأفراد المجتمع ومؤسساته وقياداته نحو تحسين التعليم، وإتاحة الفرص أمام الجميع للتعليم بعدالة (الوحشي، 2005).

تؤمن المدرسة المجتمعية بالعلاقة التكاملية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وترى أن في قوة أحدها قوة للآخر. وأن كلا منها يؤثر بالآخر ويتأثر به. وهي في فعالياتها المتنوعة ترتكز الى مبادئ رئيسية مثل: مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خططه وبرامجه، ومبدأ الديمقراطية، ومبدأ تكافؤ الفرص، ومبدأ الشفافية، ومبدأ الالتزام الأخلاقي، ومبدأ التقبل والقبول (سنقر، 2005).

إن مدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل الجماعي في المدرسة، وتوفير الثقة المتبادلة بين معلمي المدرسة والإدارة، وتمكين جميع العاملين من إبداء آرائهم بحرية، وتمكين العاملين في المدرسة من توفير المعلومات وتوزيع العبء الدراسي والأنشطة التربوية وفقًا لقدراتهم واستعدادتهم وظروفهم المختلفة، مما يحقق للعاملين النمو العلمي والمهني (Griffith, 1999).

ورأى المخططون أن السياسات المركزية في إصلاح التعليم أو تطويره قليلة الجدوى، وأن التطوير الحقيقي للتعليم يقتضي إحداث توازن بين المركزية واللامركزية في تطوير التعليم في: أهدافه، وبنيانه، ومناهجه، ومواده التعليمية، وأساليبه، وطرقه، وتقويم مخرجاته (الرشيد، 1996).

وأكدت مؤسسات المجتمع المدني بما تملكه من كوادر وطاقات وإمكانات قادرة بالتعاون مع الدولة على أن تسهم بفاعلية في تطوير التعليم والارتقاء به وبمكوناته فكرا ومنهجا وسلوكًا، وتكوينًا للشخصيات، وتنمية للمهارات، وإكساباً للعلوم، وتفاعلاً مع الآخرين بمنهجية ومنطقية (جوهر، 2010).

ولعل التحدي الكبير الذي يواجه الإدارات التعليمية هو إدخال التجديدات التربوية في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة، إضافة إلى شح التمويل الحكومي للتعليم مع زيادة الطلب عليه، مما شجع التوجه نحو بناء شراكات القطاعين العام والخاص للوصول إلى تعليم تكاملي (carolyn & Laurie, 2009).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها، وأثر ذلك على الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وقد جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين.

وتتواءم أهمية الدراسة مع تطوير الهيكل التنظيمي داخل المدرسة، وللارتقاء بالأساليب الإدارية والمهنية المتطورة من أجل مساعدة القيادات المهنية على النمو الذاتي، والتأكيد على مبادئ الجودة، مما يؤدي إلى خلق مناخ اجتماعي تربوي، وعلاقات إنسانية داخل المدرسة وخارجها.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عن أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية.

مصطلحات الدراسة:

درجة ممارسة مدير المدرسة: هي الرتبة التي يحددها مديرو المدارس لممارستهم الفعلية لمجال ما من مجالات عملهم (الطعاني، 2012). أما إجرائياً: هي مدى تطبيق مديري المدارس الحكومية في لواء الكورة لأبعاد المدرسة المجتمعية في مدارسهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس من خلال إجابة المعلمين على فقرات الاستبانة.

مديرو المدارس: هم المسؤولون عن النواحي الفنية والإدارية، بحيث يقومون بالمشاركة ومتابعة تنفيذ توجيهات موجهي المواد، كما أنهم مسؤولون أمام التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة، واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة (البدري، 2005). أما إجرائياً: هم الأفراد الذين تم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم الأردنية لإدارة شؤون المدرسة في مديرية تربية لواء الكورة، والذين هم على رأس عملهم للعام الدراسي 2015/ 2016، وقد تم تعيينهم وفقًا لنظام الخدمة المدنية الأردني.

المدرسة المجتمعية: هي مدرسة ذات فعالية عالية يسهم فيها فريق عمل فعال، يسعى إلى سد الفجوة بين المدرسة والأسرة والمجتمع كما يسعى إلى تطوير كل منها، وهي نظام تعليمي مفتوح يؤمن بأن كل فرد معلم ومتعلم بآن واحد، يتعايش مع المجتمع، ويتفاعل معه فيتحسس مشكلاته ويسعى إلى حلها، وهي مدرسة تستخدم الإمكانات كلها وتوظيف جهود الجميع (سنقر، 2005). أما إجرائياً: فهي تلك المدرسة التي تتناغم وتندمج فيها مع المجتمع المحلي بفتح أبوابها للتعليم والتنمية والتدريب والتشجيع على المعرفة والمساهمة في رفعة المدرسة ورقي المجتمع.

لواء الكورة: هي منطقة جغرافية تقع شمال الأردن وأحد ألوية محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

لقد تحددت الدراسة بإجابة أفراد العينة على أدوات دراسة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة للعام الدراسي 2015/ 2016م.

الأدب النظري

المدرسة المجتمعية: مصطلح اشتمل على المفاهيم المنتقاة من الميادين المتنوعة التي تتناول تنمية الشباب ومنع المخاطر، ورفاهية الأسر، وتحسين المجتمع وترقية التعليم (Dryfoos, 2003).

ويرى سيرجوفاني (Sergiofanni, 2004) بأن المدرسة المجتمعية هي التطوير الحقيقي الذي يقوم على مجتمع الأمل لا مجتمع الأماني، وهو ذلك المجتمع الذي يقوم على التعلم التعاوني والتفاعل بين الطلاب فيما بينهم وبين الآخرين، المبني على احترام حقوق الآخرين وحاجاتهم، لأن التمني لا يوصلنا الى نتائج وأفعال، بينما مجتمع الأمل فإنه يرتكز إلى أفكار وافتراضات تتطلب طرائق وأفعال قادرة على التغيير الإيجابي.

ويشير مفهوم المدرسة المجتمعية إلى العلاقة التشاركية والتعاونية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، بحيث يتعاونون معاً في إطار وأسلوب ديمقراطي كامل، لتقديم الخدمات التي يحتاجها الطلبة والمجتمع المحلي، والتعرف إلى العلاقات التي تربط بينهما، ومن أجل حل المشكلات وتحسين المهارات، وتنمية الجهود المشتركة لتوسيع فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع المحلي بكافة فئاته (عاشور، 2012).

لقد بدأ تطبيق فكرة المدارس المجتعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عقد الأربعينيات والخمسينات من القرن العشرين من خلال افتتاح مدارس المجتمع والشباب بعد ساعات الدراسة، وأيام العطل، وقد تم افتتاح آلاف المدارس المجتمعية آنذاك وانخراط العديد منها في نظام التعليم العام، ولقد انتشرت فكرة المدارس المجتمعية عبر العالم، وهناك اهتمام ونشاط ملحوظان في التعليم المجتمعي

في الدول الأقل تقدماً، كما أن هناك العديد من دول العالم قد اعتمدت مفهوم المدرسة المجتمعية كآلية لإصلاح وتطوير النظم التعليمية في تلك الدول (الخطيب والخطيب، 2006).

أهمية المدرسة المجتمعية:

للمدرسة المجتمعية القدرة على تحقيق ميزات تفتقر اليها المدرسة التقليدية؛ لكونها مرتبطة بالمجتمعات المحلية مما أعطاها أهمية خاصة بين أنماط المدارس الأخرى، وقد حددتها سنقر (2005) بالآتي:

1. تجعل التربية واسعة الحدود، متنوعة الوسائل والطرق؛ لتوفير فرص التعلم للجميع، وليستفيد السكان بغض النظر عن عمرهم أو مقدرتهم المادية.

2. تجعل التربية عملية ديناميكية مستمرة تتفاعل مع مختلف المتغيرات المحيطة والمؤثرة فيها.

3. تسعى لتلبية الميول الاجتماعية والفطرية لدى الإنسان ورغبته في التفاعل مع الآخرين، وتجنب الانعزال والفردية.

4. تعمل على تزويد وتوفير المصادر الإضافية التعليمية المتعددة التي تعطي للتعليم الحيوية والاستمرارية، ودعم المدرسة بما تحتاجه من تجهيزات وأموال ومتطوعين ومستلزمات.

5. تحقق النمو المهني للمعلمين من خلال اشراكهم في برامج تدريبية مستمرة ومشروعات مهنية متنوعة.

6. تسهل عملية انتقال الطلبة من المدرسة إلى العمل من خلال تقديم العون والمساعدة لتنمية اهتماماتهم المهنية وتحفيزهم ودفعهم للنجاح.

فوائد المدرسة المجتمعية

تعد العلاقة الايجابية بين المدرسة والأسرة عاملاً حاسماً في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب، وتحسين العملية التعليمية والتربوية في آن واحد، وأن هذه الفاعلية المشتركة بينهما تحقق الانسجام الحقيقي بين ما يتعلمه الدارس في البيئة المدرسية وبين ما يتعلمه في الأسرة، والتي في محصلتها الأخيرة تنعكس على تحقيق أهداف المجتمع الاقتصادية الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه عملية بناء علاقة وثيقة بين المدرسة والأسرة كأحد مؤسسات المجتمع المحلي من خلال ذلك يمكن أن يكون أحد مداخل الإصلاح المدرسي الذي نسعى إليه اليوم.

وعليه يمكن أن تنعكس المدرسة بثمارها على الطالب والمدرسة والمجتمع وسيكون هنالك فوائد متعددة: (سنقر، 2005)

- **فوائد تربوية**: تكسبهم خبرات هامة ومتنوعة، وتعودهم على الاحساس بالمسؤولية والمتابعة المستمرة للتعلم وتطوير القدرات، وتعزز في نفوسهم حب الولاء لمدرستهم ولمجتمعهم. وتنمي لديهم الشخصية الاجتماعية المتفاعلة بدلاً من الشخصية الانفرادية.

إضافة إلى أنها تدمج الطلبة بالعمل المهني والسياسي، وتجعلهم أكثر قدرة على التكيف، مما يسهم في تكوين مجتمع الديمقراطية والعدالة والتطور.

- **فوائد علمية عملية**: تعمل المدرسة المجتمعية على احداث التغيير لدى كل من المعلم والطالب في النظرة للمادة التعليمية كمعرفة متغيرة لا كمجموعة حقائق ومبادئ جامدة غير قابلة للتغير، مما يساعد على حل المشكلات الأسرية والصحية والاقتصادية، ويطور القدرة الاستيعابية لدى الطلبة واولياء الأمور، كما يساعد الطلبة على الاختيار المبكر للإعداد المهني وتنمية ميوله التي تمكنهم من الاستمرارية في التعلم.

- **فوائد اجتماعية**: تعمل المدرسة المجتمعية على تدريب الطلبة على الحياة الجماعية، وإدراك المشكلات المجتمعية، وتجعلهم أقدر على التعامل مع نظام اجتماعي دائم التغير، سواء في الريف أم المدينة وتنمي قدرتهم على التعامل مع غيرهم، وتكوين العلاقات السليمة، وتعودهم على حب النظام والاعتماد على الذات، واحترام القيم والتقاليد البناءة في المجتمع.

- **فوائد اقتصادية**: تمنح المدرسة المجتمعية فرصة التعامل مع المؤسسات الاقتصادية، كالشراء واختيار السعر الأنسب والجودة الأفضل، وتنمي المحاكمة الربحية لديهم.

مبادئ المدرسة المجتمعية:

تؤمن المدرسة المجتمعية بالعلاقة التكاملية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وترى أن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وهي في فعالياتها المتنوعة ترتكز إلى مبادئ رئيسة، ومنها (سنقر، 2005):

1. مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خططه وبرامجه، وذلك من خلال إعداد طلاب اليوم، وتربيتهم تربية متوازنة من جميع جوانبها المتعددة، وإتاحة فرصة لكل فرد في المجتمع ليسهم في بناء مجتمع التعلم، ويتحمل مسؤوليته في توفير البيئة المناسبة للتعلم والتعليم.

2. مبدأ الشمول: تنطلق المدرسة المجتمعية من هذا المبدأ وتقوم على أساسه، فالشمول يتجلى في النظرة في تحليل الواقع وتشخيص مشكلاته ودمج جهود الجميع لتحقيق أهداف المدرسة المجتمعية (طلاب، ومعلمين، وأولياء أمور، وأفراد المجتمع المحلي).

3. مبدأ الديمقراطية: وتعني احترام الجميع وتقدير آرائهم واهتماماتهم، وإتاحة فرص التعبير والممارسة الصحيحة لهم.

4. مبدأ الشفافية: أن يكون هناك وضوح تام في كل شيء، ابتداءً من مرحلة التخطيط وحتى مرحلة تنفيذ السياسات، ويتطلب هذا من إدارة المدرسة كسب ثقة المجتمع عن طريق مكاشفته، ومصارحته عند ذلك يزداد الولاء والانتماء للمدرسة المجتمعية وأهدافها ودورها في المجتمع، وتغدو الشفافية أداةً هامةً في محاربة الفساد، وتعبئة الموارد، وحشد الطاقات.

5. مبدأ المشاركة: من خلال المشاركة في التخطيط، والتمويل، وتأهيل المعلمين وتدريبهم، وفي اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتنفيذها ومعالجة المشكلات التي يعاني منها المجتمع.

6. مبدأ التفاعل الاجتماعي: وهو عبارة عن عملية ديناميكية تقوم على الحوار والتواصل وتبادل الآراء والخبرات بين الجميع، فالتواصل له أثر كبير في إحداث التفاعل الاجتماعي، فبدونه تكون العملية التعليمية منقوصة.

7. مبدأ تقدير الجهود وتقدير قيمة العمل: فربط التعليم بالمجتمع يجعله أكثر واقعية، ويرسخ هذا لدى الطلبة الخبرات التعليمية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها، مما يجعل الطالب يقدر قيمة عمله وجهده خارج المؤسسة التربوية وداخلها.

الدراسات السابقة

وفي دراسة قامت بها عاشور (2010) هدفت للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أولياء الأمور، تكونت عينة الدراسة من (380) ولي أمر تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق غرض الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المدرسية والمجتمع من وجهة نظر أولياء الأمور جاءت بدرجة متوسطة لمختلف المجالات، وللأداة ككل. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي.

وقامت برستن (Preston, 2011) بدراسة بعنوان (أثر المشاركة المجتمعية والمجالس المجتمعية في تطوير مفهوم المدرسة المجتمعية)، هدفت الدراسة للكشف عن أثر المشاركة المجتمعية في تطوير مفهوم المدرسة المجتمعية، وتكونت عينة الدراسة (35) من الناشطين في مجال الخدمة المجتمعية، واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن هناك نقص واضح في الدعم المقدم من قبل الناشطين المجتمعيين في تعزيز مفهوم المدرسة المجتمعية، وأن معظم الناشطين المجتمعيين يفضلون خلق روابط وشراكات بين المدرسة وبين المجتمع المحلي من أجل تقديم تعليم ذو جودة عالية.

أما الدراسة التي أجراها كل من باركر، وجيوفيتل، وفلسا (parker, giuffetel, flessa, 2011) بعنوان "دراسات حالة حول المناخ التنظيمي في المدارس المجتمعية ومدى قدرتها على تجاوز الظروف السيئة"، فهدفت إلى التعرف على المناخات التنظيمية السائدة في عدد من المدارس المجتمعية التي تعمل في مدينة اونتاريو الكندية. وتكونت عينة الدراسة من (11) مدرسة ابتدائية تطبق مفهوم المدرسة المجتمعية. وتم استخدام المنهجية النوعية القائمة على الزيارات الميدانية، والمقابلات، وتحليل الوثائق في عملية جمع البيانات.وقد استخدم الباحثون تحليل المحتوى في عملية تحليل البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المناخ التنظيمي السائد في المدارس المجتمعية قائم على التعاون بين المعلمين، الزمالة بين المعلمين والإدارة المدرسية، خلق شراكات بين الإدارة المدرسية وبين أولياء الأمور.

وقام العوايشة (2012) بدراسة هدفت للتعرف على دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتصميمه الكمي والنوعي وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية (1000) معلم ومعلمة و(850) ولي أمر، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المديرين جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وكذلك من وجهة نظر أولياء الأمور كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة جاءت الفروق لصالح فئة أقل من 5 سنوات.

وأجرت السعدي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإدارة المدرسية وعلاقتها في تحفيز المجتمع المحلي نحو علاقة تشاركية مع المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة إربد، طورت الباحثة استبانة مكونه من (38) فقرة تكون مجتمع دراستها من (3965) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية تكونت من (720) معلماً ومعلمةً، وإجراء مقابلة مع (50) مديراً ومديرة و(25) ولي أمر، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن دور الإدارة المدرسية وعلاقتها في تحفيز المجتمع المحلي نحو علاقة تشاركية مع المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في جميع المجالات.

التعقيب على الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول المدرسة المجتمعية بمسمياتها المتعددة تبين أن أهمية المدرسة المجتمعية في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية وأن هذه الأهداف تتفاوت في درجة تحقيقها، نظراً لوجود الكثير من المعيقات التي تقف في وجه تحقيق الأهداف ومنها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. وأظهرت غالبية الدراسات التي تم استعراضها سابقاً أهمية المدرسة المجتمعية لترسيخها وتقوية العلاقة والرابط بين المدرسة والإدارة والمجتمع.

ومن الملاحظ على الدراسات السابقة في أغلبيتها جاءت تقويمية وتطويرية للمدرسة المجتمعية بشكل عام سواء العربية منها والأجنبية مثل: دراسة العوايشة (2012)، ودراسة السعدي (2013)، ودراسة برستون (Preston, 2011).

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة باستخداها كوسيلة لإغناء موضوع الدراسة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات بوسيلتها لجمع البيانات وبعض الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في الأردن أنها بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبشكل أكثر عمقاً، ولخطورة هذه المرحلة، وكونها منطلقاً لمستقبل أبنائنا الطلبة، ولتعميق وترسيخ الروابط المجتمعية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأكثر ملائمة للبحث الحالي، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في لواء الكورة وعددهم (563) معلم ومعلمة، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2014/ 2015م.

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وبلغ عددهم (232)، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	95	40.9
	انثى	137	59.1
الخبرة	أقل من 5 سنوات	73	31.5
	من 5-10سنوات	91	39.2
	اكثر من 10 سنوات	68	29.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	188	81.0
	دراسات عليا	44	19.0
	المجموع	232	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء وتطوير استبانه لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها، وذلك من خلال توجيه أسئلة ذات نهايات مغلقة، والاعتماد على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة للإفادة منها في بناء وتطوير فقرات الاستبانة، ومراجعة بعض المقاييس العالمية والعربية ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ مثل: دراسة السعدي (2013)، ودراسة عاشور (2010)، وقد تكونت بصورتها النهائية من (28) فقرة، موزعة على أربعة مجالات وهي: المجال التعليمي وعدد فقراته (7) فقرات، والمجال الاجتماعي وعدد فقراته (7) فقرات، والمجال الصحي وعدد فقراته (7) فقرات، والمجال الاقتصادي وعدد فقراته (7) فقرات.

وقد أعطي وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك حسب الترتيب الآتي: البديل الأول (دائماً) وأعطي خمس درجات، والبديل الثاني (غالبا) وأعطي أربع درجات، والبديل (أحياناً) وأعطي ثلاث درجات، والبديل (نادرا) وأعطي درجتين، والبديل (نادراً جداً) وأعطي درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بتوزيعها بصيغتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية من مختلف التخصصات الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسة للوقوف على انتماء الفقرات للمجال الذي وضعت فيه، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وهل هي بحاجة إلى تعديل، وإجراء أي تعديل مقترح يرونه مناسباً لتطوير الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) معلا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التعليمي	0.84	0.76
الاجتماعي	0.91	0.78
الصحي	0.88	0.75
الاقتصادي	0.89	0.73
الدرجة الكلية	0.90	0.83

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة والمكونة من (250) معلما ومعلمة، وتمت الإشارة في الأنموذج الموزع عليهم بأن إجاباتهم ستعامل بسرية تامة، وتخدم البحث العلمي فقط، وتم إعطاؤهم الوقت الكافي للإجابة عن الاستبانة، وقد استغرق توزيع الاستبانة وجمعها باليد ثلاثة أسابيع.

وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة الموزعة على المعلمين والمعلمات (232) استبانة بنسبة (92.8 %)، هذا وقد تم تفريغ الاستبانات المسترجعة في أنموذج خاص بالحاسوب تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية، وللتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها، فقد تم تحديد ثلاثة مستويات للالتزام هي: درجة منخفضة،ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، وذلك باعتماد المعادلة الآتية:

(القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل)/عدد المستويات = (5–1)/3= 1.33.

واستناداً إلى هذه النتيجة تكون الدرجة المنخفضة للالتزام من 1.33+1= 2.33 وبالتحديد من 1 إلى أقل من 2.33، وتكون الدرجة المتوسطة للالتزام من 2.33 + 1.33= 3.66 وتحديداً من 2.33 إلى أقل من 3.66، أما درجة الالتزام المرتفعة فتكون من 3.66 – 5.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**

♦ **أولاً:** متغير الجنس:

- ذكر.
- أنثى.

♦ **ثانياً:** الخبرة:

- أقل من 5سنوات
- من 5 إلى 10سنوات.
- أكثر من 10 سنوات

♦ **ثالثاً:** المؤهل العلمي:

- بكالوريوس فما دون.
- دراسات عليا

- **المتغير التابع**

- ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية.

مناقشة النتائج

◄ **السؤال الاول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	التعليمي	3.11	0.276	متوسطة
4	2	الاجتماعي	2.94	0.213	متوسطة
3	3	الصحي	2.97	0.245	متوسطة
2	4	الاقتصادي	3.02	0.211	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.01	0.191	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.94 – 3.11)، وجاء المجال التعليمي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.11)، بينما جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.94)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.01).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو التالي:

1. المجال التعليمي

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال التعليمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تفتح المدرسة أبوابها للمعنيين والمنظمات في المجتمع لتقديم خدماتها	4.05	0.640	مرتفعة
2	5	تعد المدرسة الخطط والبرامج لتوجيه الطلبة نحو المهنة التي يرغبون بها	3.25	0.510	متوسطة
3	7	تستخدم المدرسة الإذاعة المدرسية لتعريف الطلبة بمفهوم المدرسة المجتمعية.	3.23	0.786	متوسطة
4	4	تقوم إدارة المدرسة بتشكيل لجان مشتركة تضم العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلي	3.00	0.488	متوسطة
5	2	تكرم المدرسة أولياء أمور الطلبة المتفوقين حرصاً على دعم جهودهم المبذولة في دعم ابنائهم	2.89	0.374	متوسطة
6	6	تشجع الطلبة على اختيار نوع التعليم الذي يناسب ميولهم واتجاهاتهم وحسب استعدادهم	2.86	0.728	متوسطة
7	3	تقدم المدرسة برامج ودورات تعليمية لرفع المستوى التعليمي والثقافي للطبة والمجتمع المحلي	2.50	0.696	متوسطة
		المجال التعليمي ككل	3.11	0.276	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.50–4.05)، حيث جاءت الفقرة (1) التي تنص على (تفتح المدرسة أبوابها للمعنيين والمنظمات في المجتمع لتقديم خدماتها) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (3) ونصها (تقدم المدرسة برامج ودورات تعليمية لرفع المستوى التعليمي والثقافي للطلبة والمجتمع المحلي) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.11) وبدرجة متوسطة.

2. المجال الاجتماعي

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	تعيد المدرسة العلاقة بين المعلم والطلبة وأوليائهم وافراد المجتمع إلى شكلها الصحيح من خلال اللقاءات الدورية	3.47	0.708	متوسطة
2	14	تشكل المدرسة لجانا اجتماعية مكونة من العاملين في المدرسة وافراد المجتمع المحلي	2.99	0.518	متوسطة
3	8	تنمي المدرسة العمل بروح الفريق، وتحثهم على الحوار من خلال برامجها، وتقديم التدريب بين المدرسة وأصحاب الخبرات من أفراد المجتمع المحلي والمؤسسات الأخرى	2.90	0.598	متوسطة
4	11	تشرف المدرسة على برامج الإذاعة المدرسية وإشراك بعض من أفراد المجتمع المحلي والمؤسسات الأخرى من ذوي الخبرة من أجل تنويع الخبرات وتجديدها	2.88	0.339	متوسطة
4	12	تشرك أفراد المجتمع المحلي في المعارض والورش التعليمية لخدمة المدرسة والمجتمع المحلي	2.88	0.405	متوسطة
4	13	تفسح المدرسة مرافقها لخدمة المجتمع المحلي، وخاصة بالمناسبات المختلفة الوطنية والدينية	2.88	0.321	متوسطة
7	9	تبتعد المدرسة عن المحاباة والتحيز لفرد أو لجماعة أو لمنظمة ما على حساب الآخرين	2.60	0.525	متوسطة
		المجال الاجتماعي ككل	2.94	0.213	متوسطة

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.60–3.47)، حيث جاءت الفقرة (10) التي جاء نصها (تعيد المدرسة العلاقة بين المعلم والطلبة وأوليائهم وافراد المجتمع إلى شكلها الصحيح من خلال اللقاءات الدورية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.47)، بينما جاءت الفقرة (9) ونصها (تبتعد المدرسة عن المحاباة والتحيز لفرد أو لجماعة أو لمنظمة ما على حساب الآخرين) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.94).

3. المجال الصحي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال الصحي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	تحرص المدرسة على الاهتمام بنظافة الساحات ومرافق المدرسة المختلفة	3.19	0.616	متوسطة
2	16	تخصص المدرسة يوما طبيا مفتوحا لأفراد المجتمع المحلي بالاشتراك مع الجهات المختصة	3.15	1.164	متوسطة
3	21	تعمل المدرسة على تنظيم حملات نظافة للمرافق العامة كالحدائق والمساجد	3.09	0.367	متوسطة
4	20	تشارك المدرسة أفراد المجتمع المحلي بإقامة لجان مشتركة تهدف إلى التوعية الصحية	3.01	0.378	متوسطة
5	15	تسعى المدرسة لنشر الوعي بالمشكلات والقضايا الصحية من خلال الورشات والندوات	2.99	0.566	متوسطة
6	17	تحث المدرسة الطلبة وأفراد المجتمع على تعاطي المطاعيم اللازمة بمواعيدها من خلال منشورات تثقيفية واللقاءات	2.79	0.427	متوسطة
7	19	تعمل المدرسة على تدريب الطلبة والمعلمين على الاسعافات الأولية وإطفاء الحرائق من خلال دورات تدريبية	2.57	0.546	متوسطة
		المجال الصحي ككل	2.97	0.245	متوسطة

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.57–3.19)، فجاءت الفقرة (18) التي تنص على (تحرص المدرسة على الاهتمام بنظافة الساحات ومرافق المدرسة المختلفة؛ لأن ذلك ينعكس على الوضع الصحي للطلبة والمعلمين) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، ويعزو الباحث ذلك لازدياد الوعي الصحي بين أفراد المجتمع وتقدم العلم بظهور الأمراض الناتجة عن أسباب عدم النظافة. بينما جاءت الفقرة (19) ونصها (تعمل المدرسة على تدريب الطلبة والمعلمين على الإسعافات الأولية، وإطفاء الحرائق من خلال دورات تدريبية) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57). ويعزو الباحث ذلك لضيق الوقت وعدم توفر المهارات الكافية والإمكانات إلا لأصحاب الاختصاص مثل رجال الدفاع المدني التي يتيح لهم التدريب وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.97).

4. المجال الاقتصادي

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	26	تطلع المدرسة أفراد من المجتمع المحلي على موازنة المدرسة المالية	3.21	0.640	متوسطة
2	22	تحرص المدرسة على توفير المصادر التعليمية لنشر الوعي الاقتصادي بالتعاون مع الفعاليات الاقتصادية في المجتمع المحلي	3.19	0.796	متوسطة
2	27	اشراك العاملين في المدرسة في وضع خطة للميزانية المالية للمدرسة	3.19	0.442	متوسطة
4	28	تقدم المدرسة الحوافز المادية من خلال المقصف المدرسي للعاملين لزيادة الانتاجية في المدرسة	2.97	0.278	متوسطة
5	25	تنمي المدرسة الفكر الاقتصادي من خلال تصميم أو إدارة بعض المشاريع الصغيرة والمشاريع الأسرية في محيطها	2.90	0.414	متوسطة
6	23	تشجع المدرسة الطلبة على الانتاج من خلال المشاغل المهنية والمختبرات المتوفرة لدى المدرسة لدعم احتياجات المدرسة والمجتمع المحلي	2.89	0.745	متوسطة
7	24	تطرح المدرسة الدورات التدريبية المهنية بالتعاون مع المختصين لإكساب العاطلين عن العمل المهارات المهنية المختلفة	2.80	0.620	متوسطة
		المجال الاقتصادي ككل	3.02	0.211	متوسطة

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.21–2.80)، فجاءت الفقرة (26) التي تنص على (تطلع المدرسة أفراد من المجتمع المحلي على موازنة المدرسة المالية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.21) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة (24) ونصها (تطرح المدرسة الدورات التدريبية المهنية بالتعاون مع المختصين لإكساب العاطلين عن العمل المهارات المهنية المختلفة) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.80) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك لعدم توفر الإمكانات المادية وقلة الإمكانات المالية التي تخصص لهذه الغايات، ولأن معظمها إن لم تكن جميعها نظرية وليست عملية تطبيقية ولا تلمس الواقع التربوي واحتياجاته، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الاقتصادي ككل (3.02).

◄ **السؤال الثاني**: (**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** (α= 0.05) **في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي**؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

			التعليمي	الاجتماعي	الصحي	الاقتصادي	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.12	2.97	2.95	3.02	3.01
		ع	0.335	0.302	0.258	0.292	0.265
	انثى	س	3.11	2.93	2.98	3.03	3.01
		ع	0.228	0.116	0.236	0.128	0.116
الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	3.16	2.93	2.97	3.00	3.02
		ع	0.312	0.213	0.248	0.171	0.191
	من 5–10	س	3.11	2.92	2.94	3.04	3.00
		ع	0.289	0.275	0.249	0.296	0.245
	اكثر من 10 سنوات	س	3.07	2.99	3.01	3.02	3.02
		ع	0.203	0.057	0.234	0.055	0.075

			التعليمي	الاجتماعي	الصحي	الاقتصادي	الدرجة الكلية
المؤهل	بكالوريوس فما دون	س	3.12	2.95	2.96	3.03	3.02
		ع	0.226	0.182	0.191	0.170	0.137
	دراسات عليا	س	3.06	2.94	3.03	2.98	3.00
		ع	0.429	0.316	0.401	0.332	0.337

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمبادئ المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.001	1	0.001	0.040	0.842
الخبرة	0.013	2	0.006	0.171	0.843
المؤهل	0.007	1	0.007	0.198	0.657
الخطأ	8.413	227	0.037		
الكلي	8.434	231			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.040، وبدلالة احصائية بلغت 0842. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد المعلمين بغض النظر عن جنسهم يقدرون قيمة المدرسة المجتمعية، و أن لديهم الاحتياجات والرغبات نفسها لتفعيل وإنشاء مدرسة مجتمعية، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (عاشور، 2010) ودراسة (العوايشة، 2012)، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (السعدي، 2013).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.171 وبدلالة احصائية بلغت 0.843. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة جميعا بغض النظر عن خبراتهم على الوعي والادراك نفسهما بالقضايا والمشكلات التربوية، وأنهم يميلون للمشاركة المجتمعية، وتكوين العلاقات الايجابية بما يعود بالنفع على المجتمع بأسره، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (السعدي، 2013)، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (العوايشة، 2012).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل، حيث بلغت قيمة ف 0.198 وبدلالة احصائية بلغت 0.657. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم يدركون حاجات المدرسة، ومتطلبات انشاء مدرسة مجتمعية فاعلة، مما يدل على أن لديهم نظرة موحدة بما يدور في ذهن معظم المديرين، ومما يقومون به من أعمال تسهم في تطبيق مبادئ المدرسة المجتمعية. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (عاشور، 2010) ودراسة (السعدي، 2013)، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (العوايشة، 2012).

التوصيات:

- ♦ تشجيع مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وخاصة المجتمع المحلي في المدارس.
- ♦ زيادة اهتمام مديري المدارس في تطبيق دورهم ضمن المجالات الأنشطة المدرسية، واستخدام التكنولوجيا، والشراكة المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية.
- ♦ إشراك مختلف أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بما فيها مؤسسات القطاع الخاص في أنشطة المدرسة وفعاليتها وفتح قنوات للاتصال معهم وتشجيعهم على دعم التعليم وتحمل مسؤوليتهم الاجتماعية نحوه.
- ♦ تبادل الزيارات بين مديري ومديرات المدارس للإطلاع على الممارسات والتجارب والخبرات التربوية الناجحة في كل مدرسة، ومحاولة تحليلها والإفادة منها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. ابو عاشور، خليفة وحجازي، أسمى. (2004). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية في محافظة إربد لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 165(1023)، 829 – 862.
2. البدري، طارق. (2005). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
3. جوهر، علي صالح. (2010). الشراكة المجتمعية واصلاح التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
4. الرشيد، محمد بن احمد. (2001). رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، السعودية.
5. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). المدرسة المجتمعية أو تعليم المستقبل. إربد: عالم الكتب الحديث، الأردن.

6. السعدي، علا. (2013). دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمحافظة إربد في تحفيز المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

7. سنقر، صالحة. (2005). المدرسة المجتمعية. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع، سوريا.

8. الطعاني، حسن. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 28(2)، 122 – 147.

9. عاشور، محمد علي.(2012). المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

10. عاشور، نيفين. (2010). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

11. العوايشة، حيدر أحمد. (2012). دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية في محافظة إربد. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

12. الوحشي، عدنان بن سيف. (2005). مدى امكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية كما يتصوره القادة التربويون ومديرو منطقة القاهرة في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

13. الهواشي، عبد العزيز. (2006). المدرسة الفاعلة:مفهومها، إداراتها، آليات تحسينها. القاهرة: عالم الكتب، سوريا.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. *Carolyn, D.& Laurie, D. (2009). Alliance Performance to Integrate Higher Education: Smarter Partners with Shared Values and capacity Building U.S- China Education Review, 6(7), 201-226.*
2. *Dryfoos, J. (2003). A community School in action. reclaiming children and youth, winter. Vol.11.issue(4)p,(203).*
3. *Griffith, J. (1999). The School leadership School Climate Relations Identification of School Configuration associated with change in principals. Educational Administration Quarterly, 2(3),267-269.*
4. *Parker ,D& Giuffetel, H& Flessa , J (2011) Case Studies Community and Climate: Success of School in Challenging Circumstances, schools community journal , (21)(1), 129-150.*
5. *Preston, J. (2011). Influencing community Involvement in School: A school Community council. McGill Journal of Education, (46)(2), 197-212.*
6. *Sergiovanni, Thomas, J. (2004). Building A community of hope. Educational Leadership Journal, Vol 161.no8, pp33-37.*

دور رأس المال البشري
في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الصناعية:
ـ دراسة حالة ـ*

د. بوحديد ليلى**
أ. د. يحياوي الهام***

*تاريخ التسليم: 2016/02/21م، تاريخ القبول: 2016/4/16م.
** أستاذة محاضرة «ب»/ جامعة باتنة 1/ الجزائر.
*** أستاذة التعليم العالي/ جامعة باتنة 1/الجزائر.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للميزة التنافسية، والتطرق إلى ماهية رأس المال البشري وكيفية تحقيق الميزة التنافسية من خلاله، وإظهار مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية في ملبنة الأوراس في باتنة في الجزائر.

تم الاعتماد على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استخدام منهج دراسة حالة من خلال التطرق إلى دراسة حالة ملبنة الأوراس في باتنة لإبراز مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية، بالاعتماد على تصميم استمارة استبيان وتوزيعها على عينة الدراسة بهدف تجميع البيانات المتعلقة بآراء العينة. حيث يتمثل مجتمع الدراسة في إطارات المؤسسة والبالغ عددهم 65 إطارا، أما العينة المستهدفة فتتكون من مجموعة إطاراتها حيث تم اختيارهم بصفة عشوائية، وبلغ عددهم 50 إطارا، وتم استرجاع 41 استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، أي نسبة الإجابة بلغت 82 %.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن الاهتمام برأس المال البشري بعنصريه المتمثلين في المهارات والكفاءات لا يحظى بالاهتمام الكافي، ووجود درجة موافقة عالية لأفراد عينة الدراسة على مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة، وهذا يعكس تحقيق الملبنة للميزة التنافسية رغم وجود تباين في توفر عناصر رأس المال البشري، حيث حصل عنصر المهارات على أعلى وزن بالمقارنة مع عنصر الكفاءات، مما يؤكد على أهمية المهارات في تعزيز امتلاك الملبنة لرأس المال البشري.

الكلمات المفتاحية: الميزة التنافسية، رأس المال البشري، المهارات، الكفاءات، ملبنة الأوراس في باتنة في الجزائر.

The role of human capital in achieving competitive advantage in industrial organization:

- Case Study -

Abstract:

This study aims to identify the conceptual framework of competitive advantage, and to address the nature of human capital and how to achieve competitive advantage through it, and show the human capital contribution to achieving competitive advantage in dairy Aurres batna in Algeria.

It has been relying on the use of descriptive analytical method, in addition to using approach a case study through to address the case of dairy Aurres batna study to highlight the human capital contribution to achieving competitive advantage, depending on the design of a questionnaire and distributed to the study sample in order to data on the views of the sample collection. Where the study represents the community in the organization's Cadres and frame 65 Cadres, the target sample consists of a set of organization Cadres were chosen at random, and the number reached 50 Cadre, was retrieving 41 form valid for statistical analysis, to answer any ratio stood at 82%.

The study found a number of results that the most important attention to human capital, its elements of skills and competencies do not receive sufficient attention, and the presence of a high degree approval to members of the sample of the study on human capital contribution to achieving competitive advantage for dairy, and this reflects the achievement of Lactobacillus competitive advantage despite the presence of contrast in the availability of human capital elements, in terms of skills component received the highest weight compared with the competencies element, which confirms the importance of skills in the promotion of the dairy possession of human capital.

***Key words**: Competitive advantage, human capital, skills, competencies, dairy Aurres batna in Algeria.*

مقدمة:

أدت التحولات في البيئة الاقتصادية المحلية والإقليمية والدولية إلى زيادة حدة المنافسة بين المؤسسات على المستويات كافة، كما اتسم اقتصاد المعرفة بالتعقيد والديناميكية، وأصبحت المعرفة مورداً استراتيجياً يتنامى بشكل تراكمي، ويؤثر بشكل كبير على المركز التنافسي للمؤسسة.

ولقد أصبح رأس المال البشري في ظل ذلك الاقتصاد التنافسي وعصر المعلوماتية هو رأس المال الحقيقي للمؤسسات باعتباره الركن الذي يلعب الدور الرئيسي في عملية الابتكار والتجديد، وهو القائد في عملية التغيير والإبداع، وبالتالي هو القادر على تحويل المعرفة إلى قيمة، ومن ثم إلى ميزة تنافسية، مما يعني أن مركز الثقل في توليد القيمة قد انتقل من استغلال الموارد الطبيعية (المادية) إلى استغلال الأصول الفكرية (غير الملموسة)، حيث يعد رأس المال البشري وسيلة من وسائل الإنتاج وأهم أصول المؤسسات، حيث أكدت الدراسات أن رأس المال البشري هو كل ما يزيد من إنتاجية العامل في المؤسسة من خلال المهارات المعرفية والتقنية التي يكتسبها.

كما أن من متطلبات بيئة العمل الحالية وما تتسم به من حدة منافسة هو التركيز على كيفية تنمية رأس مالها البشري لتحقيق عناصر تتفوق بها على منافسيها، سواء كان ذلك على مستوى جودة المنتج أو الخدمة أو على مستوى التكلفة والسعر أو غيرها من استراتيجيات التميز. لذلك، أصبح من غير المقبول إهمال رأس المال البشري كمحدد لقيمة المؤسسة، لأنه يعد محددا لقيمتها السوقية، ويمكنها من كسب ميزة تنافسية تميزها عن غيرها من المؤسسات المتمركزة في النشاط نفسه من خلال إضافة قيمة للعمل، وتحقيق التميز عن طريق الاستغلال الأمثل للطاقة الفكرية والعقلية للعاملين. ومع تراجع الأهمية النسبية لعوامل التنافس الأخرى مثل

التكنولوجيا ومصادر التمويل والموارد الطبيعية، أصبحت المؤسسة والعاملون فيها ونظم الإدارة والمعلومات، هي العوامل المحددة للنجاح وتحقيق الميزة التنافسية.

بناء عليه، تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات الصناعية من خلال التطرق إلى دراسة حالة ملبنة الأوراس في باتنة.

إشكالية الدراسة:

تسعى المؤسسات المعاصرة في ظل بيئة شديدة التنافسية إلى كسب ميزة تنافسية عن غيرها من المؤسسات العاملة في نفس النشاط، وذلك من خلال إضافة قيمة للعميل، وتحقيق التميز عن طريق استغلال الطاقة الفكرية والعقلية للعاملين، حيث يؤدي استغلال هذه الطاقات دوراً هاماً في جعل الأصول غير المادية (رأس المال البشري) ميزة تنافسية من خلال تدعيم الإمكانيات والطاقات البشرية ومساعدتهم في اكتشاف مهاراتهم. وفي ظل الرهانات والتحديات التي تواجه المؤسسات الصناعية الجزائرية مع الانفتاح على السوق العالمية ومحاولة الحكومة الاندماج في الاقتصاد العالمي من خلال مجموعة من الإجراءات والاتفاقيات، فلا بد أن تواكب المؤسسات الصناعية الجزائرية التغيرات العالمية الحاصلة حتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة المتزايدة ومواكبة كل ما هو جديد في الإدارة والاهتمام أكثر بموجوداتها غير الملموسة.

بناء على ما سبق، يمكن طرح إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

◄ **ما مدى مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية لملبنة الأوراس في باتنة؟**

في ضوء الإشكالية المطروحة، يتم طرح التساؤلات التالية:

◄ هل هناك اهتمام برأس المال البشري في ملبنة الاوراس في باتنة؟

◄ هل تحقق ملبنة الاوراس في باتنة ميزة تنافسية؟

◄ هل يسهم رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية لملبنة الأوراس في باتنة؟

فرضية الدراسة:

للإجابة على الإشكالية المطروحة تم صياغة الفرضية الرئيسية التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس، وتحقيق الميزة التنافسية.

وينبثق عن هذه الفرضية الرئيسية الفرضيتان الفرعيتان الآتيتان:

♦ لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.

♦ لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين الكفاءات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال تبيان مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية بالمؤسسات الصناعية من خلال التطرق إلى دراسة حالة ملبنة الأوراس في باتنة، وإبراز كيفية مساهمة مهارات وكفاءات العاملين في تحقيق الميزة التنافسية.

كما تنبع أهمية الدراسة من محاولة لفت انتباه القادة والعاملين على حد سواء إلى أنه لا يمكن لأي مؤسسة أن تحقق أهدافها بكفاءة دون فهم متعمق لرأس المال البشري بها وكيفية إدارته، وضرورة المحافظة عليه بالاستثمار فيه بالشكل الذي يحقق الأنشطة الابتكارية والإبداعية التي تحقق وتدعم المزايا التنافسية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي كالآتي:

♦ التعرف على الإطار المفاهيمي للميزة التنافسية.

♦ التطرق إلى ماهية رأس المال البشري وكيفية تحقيق الميزة التنافسية من خلاله.

♦ إظهار مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية في ملبنة الأوراس في باتنة في الجزائر.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع رأس المال البشري والميزة التنافسية باهتمام العديد من الباحثين، نذكر بعضا منها فيما يلي:

دراسة (**قريد، 2014**) بعنوان: [1] دور التخطيط الاستراتيجي لرأس المال البشري في تحسين الأداء المؤسسي، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية رأس المال البشري في بيئة الأعمال المعاصرة، وإبراز دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء المؤسسي لرأس المال البشري وأهم التحديات التي يواجهها.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أنه على الرغم من أهمية الدور المتعاظم الذي يلعبه التخطيط الاستراتيجي في تحديد السياسات والبرامج المستقبلية لتحسين الأداء المؤسسي للفاعلين داخل المؤسسة من خلال الاهتمام برأس المال البشري و،تنمية مهاراته وقدراته، وفسح المجال أمامه للإبداع والابتكار بما يتماشى وأهداف المؤسسة، إلا أن هذه العملية تواجه العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرغوبة، والتي تتمثل أساسا في غياب الإدارة الاستراتيجية، الأمر الذي يترتب عنه غياب أي تخطيط مسبق لتنمية وتطوير رأس المال البشري، فضلا عن غياب أي مشاركة للعاملين في أي فعل تسييري استراتيجي يخص تطوير وتنمية أدائهم المؤسسي، وبالمحصلة تحولت هذه الممارسات إلى قيم وسلوكيات لا ترتقي إلى أن تكون ثقافة مؤسسية، لأنها تقف كعقبة أمام تطوير طاقات الأفراد وإبداعهم.

دراسة (**بوحديد ويحياوي، 2013**) بعنوان: [2] قياس عائد الاستثمار في تدريب رأس المال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية قياس عائد الاستثمار في تدريب رأس المال البشري في ظل اقتصاد المعرفة من خلال التطرق إلى حالة دراسية لإحدى المؤسسات الجزائرية وهي مؤسسة مطاحن

الأوراس في باتنة في الجزائر.

وتوصلت الدراسة إلى أن مؤسسة مطاحن الأوراس في باتنة تعتمد على التدريب كأسلوب استثماري لرفع كفاءة وخبرة مستخدميها، وتراه ضروريا لتبقى في السوق والتقدم أكثر نحو الأحسن، كما تطبق المؤسسة مؤشر روتي (roti) لقياس عائد الاستثمار في تدريب رأس مالها البشري.

دراسة (**بن عيشي، 2012**) بعنوان:[3] أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية في المؤسسات الصناعية الجزائرية: دراسة حالة ولاية بسكرة بالجزائر، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية للمؤسسات الصناعية الجزائرية، وتم اختيار عينة عشوائية عددها 200 عامل من مجتمع الدراسة المتمثل في فئة الرؤساء العاملين بالمؤسسات الصناعية بولاية بسكرة، حيث وزعت عليهم استمارة الاستبيان وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث شملت على 23 فقرة، وتم الاعتماد على استخدام البرنامج الإحصائي spss لتحليل ومعالجة البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المسؤولية الاجتماعية والميزة التنافسية بالمؤسسات الصناعية محل الدراسة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى إدراك المؤسسات الصناعية الجزائرية للمسؤولية الاجتماعية تعزى للمتغيرات الشخصية (الخبرة في الوظيفة، المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، العمر) لأفراد عينة الدراسة.

دراسة (**سلامي**، 2014) بعنوان: [4] دور تسيير الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة: دراسة حالة المديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للكفاءات البشرية، والتطرق إلى ماهية الميزة التنافسية وكيفية مساهمة تسيير الكفاءات في تحقيقها، وإبراز واقع مساهمة تسيير الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية للمديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة.

تمثل مجتمع الدراسة في عمال المديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة والبالغ عددهم 90 موظفا، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بصفة عشوائية من مجموع العمال وبلغت 60 عاملا، حيث وزعت عليهم استمارة الاستبيان، وتم الاعتماد على استخدام البرنامج الإحصائي spss لتحليل ومعالجة البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن العامل الحاسم في تحقيق الميزة التنافسية للمديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة هو العامل البشري الذي يمتلك المهارات والكفاءات والمعارف المتميزة، الذي يلقى من إدارة الموارد البشرية التحفيز والتوجيه المناسبين، كما تسعى المديرية العملياتية إلى تحقيق الميزة التنافسية من خلال ضمان المستويات المطلوبة من الجودة لكسب رضا الزبون.

دراسة (**قشقش، 2014**) بعنوان: [5] إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، هدفت هذه الدراسة إلى إظهار واقع رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية، والإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعات في تعزيز ميزتها التنافسية اعتماداً على ما تملكه من مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس مال العلاقات)، وإبراز العلاقة بين الإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعات في إدارة رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية لديها من عدة محاور وهي: جودة الخدمة، المرونة والتطور، النوعية، الإبداع، وتبيان مدى تأثير كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية بين الجامعات الفلسطينية، وإن كان هناك اختلاف بين الجامعات نفسها في كيفية إدارة رأس المال الفكري الذي تمتلكه.

تمثل مجتمع الدارسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وقد تم اختيار الجامعات التي مضى على تأسيسها أكثر من 20 عاماً، وعليه فقد أقتصر مجتمع الدراسة فقط على كل من الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى وجامعة القدس المفتوحة. أما عينة الدراسة فقد شملت الهيئة الإدارية العليا في الجامعات، وبلغ عددهم الإجمالي365 موظفاً في منصب إداري من أصل 1514موظفا في الجامعات المستهدفة ككل، وقد تم أخذ عينة عشوائية طبقية مكونة من200 من مفردات مجتمع الدراسة، وقد تم استرداد 176 استمارة استبيان بنسبة استرداد بلغت 88 %.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة رأس المال الفكري وتحقيق الميزة التنافسية، حيث بلغ معامل الارتباط 0.929، وأن هناك تفاوت في علاقة كل مكون من مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس مال العلاقات) في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات الفلسطينية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإجراءات الإدارية لرأس مال العلاقات هي الأكثر ارتباطاً من مكونات رأس المال الفكري الأخرى في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات، حيث بلغ معامل الارتباط 0.887، وأن هناك علاقة لمكان العمل والمسمى الوظيفي على الإجراءات الإدارية المتبعة في تحقيق الميزة التنافسية، مع عدم وجود فروق لكل من (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في الإجراءات الإدارية التي تعزز الميزة التنافسية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن القول إن بعض الدراسات تطرقت إلى التركيز على رأس المال البشري ولم تتطرق إلى الميزة التنافسية، وبعضها تناول الميزة التنافسية وأهمل دور رأس المال البشري في تحقيقها. وبعضها الآخر من الدراسات تطرق إلى رأس المال الفكري وبين أن رأس المال البشري أحد مكوناته، ولكن لم يركز على أهمية رأس المال البشري وعلاقته بالميزة التنافسية.

وما يميز دراستنا عن الدراسات السابقة أنها تبرز دور رأس المال البشري (الكفاءات والمهارات) في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الصناعية من خلال التطرق إلى دراسة حالة ملبنة الأوراس في باتنة في الجزائر.

منهج وخطة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف متغيرات الدراسة والتي هي رأس المال البشري والميزة التنافسية، ومن ثم تحليل هذه المتغيرات للوصول إلى نتائج الدراسة. بالإضافة إلى منهج دراسة حالة من خلال التطرق إلى دراسة حالة ملبنة الأوراس لإبراز مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية بالملبنة، وذلك بتصميم استمارة استبيان

وتوزيعها على عينة الدراسة بهدف تجميع البيانات المتعلقة بآراء العينة، حيث تم الاعتماد في معالجة البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, version 20).

بناءا على ما سبق، فقد تم تقسيم الدراسة إلى المحاور التالية:

- الإطار المفاهيمي للميزة التنافسية.
- ماهية رأس المال البشري وكيفية تحقيق الميزة التنافسية من خلاله.
- دراسة ميدانية لمساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية لملبنة الأوراس في باتنة.

أولا: الإطار المفاهيمي للميزة التنافسية

سنتطرق في هذا المحور إلى كل من: تعريف الميزة التنافسية، وأبعادها، وتصنيفها ومحدداتها كما يلي:

1- تعريف الميزة التنافسية:

نظرا للأهمية التي يكتسبها مفهوم الميزة التنافسية، سنتطرق لعدة تعاريف لتوضيح هذا المفهوم من زوايا عدة، فتعرف الميزة التنافسية على أنها:

- (اكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، حيث يكون بمقدورها تجسيد هذا الاكتشاف ميدانياً، وبمعنى آخر بمجرد إحداث عملية إبداع بمفهومه الواسع).[6]

- (ميزة أو عنصر تفوق للمؤسسة يتم تحقيقه في حالة إتباعها لإستراتيجية معينة للتنافس).[7]

- (مجال تتمتع فيه المؤسسة بقدرة أعلى من منافسيها في استغلال الفرص الخارجية أو الحد من أثر التهديدات، وتنبع الميزة التنافسية من قدرة المؤسسة على استغلال مواردها المادية أو البشرية، فقد تتعلق بالجودة أو التكنولوجيا أو القدرة على خفض التكلفة أو الكفاءة التسويقية والابتكار والتطوير أو وفرة الموارد المالية أو تميز الفكر الإداري أو امتلاك موارد بشرية مؤهلة).[8]

- (مجموعة المهارات والتكنولوجيات والموارد والقدرات التي تستطيع الإدارة تنسيقها واستثمارها لتحقيق أمرين أساسيين، هما: إنتاج قيم ومنافع للعملاء أعلى مما يحققه المنافسون، وتأكيد حالة من التمييز والاختلاف فيما بين المؤسسة ومنافسيها).[9]

- (قدرة المؤسسة الموضوعية في مواجهة متغيرات البيئة في السوق وفحصها الدقيق لبيئة الصناعة).[10]

من خلال التعريفات السابقة، يمكن القول إن الميزة التنافسية تمثل نقطة اختلاف المؤسسة وتميزها عن المنافسين الآخرين، مما قد يؤهلها إلى تحقيق مزايا تنافسية عديدة منها الحصول على الأرباح من خلال تخفيض التكاليف، أو من خلال ديمومة عملية البيع للزبائن بمواصفات يؤمنون بها كالأمان والسمعة والشفافية وغيرها، بمعنى آخر الميزة التنافسية تعني قدرة المؤسسة في التفوق على المنافسين والتقدم عليهم، وقد يكون هذا التفوق من خلال تقديم أسعار أقل من تلك التي يقدمها المنافسون مع الحفاظ على نفس الجودة أو أفضل منها، أو من خلال تقديم منتجات أو خدمات ذات جودة تفوق الجودة التي يقدمها المنافسين.

2- أبعاد الميزة التنافسية:

تتمثل أبعاد الميزة التنافسية حسب بورتر (Porter) فيما يلي: (11)

- ميزة التكلفة الأقل: هي قدرة المؤسسة على تصميم، وتصنيع وتسويق منتجات بأقل تكلفة ممكنة مقارنة مع منافسيها مما يمكنها من تحقيق أرباح كبيرة، فالتكلفة المنخفضة تهيئ فرص البيع بأسعار تنافسية.

- ميزة اختصار الوقت والتسليم (المرونة): والمقصود بها تحقيق ميزة تنافسية على أساس تخفيض عنصر الزمن لصالح الزبون، وهذا من خلال تقديم المنتجات إلى المستهلكين في أوقات تكون أقل من أوقات تسليم المنافسين.

- ميزة الجودة: إن الجودة تعد من المزايا التنافسية المهمة التي تساعد في بقاء واستمرار المؤسسات، فهي تشير إلى أداء الأشياء بصورة صحيحة لتقديم منتجات تتلاءم مع احتياجات الزبائن. كما أنهم يرغبون بالمنتجات ذات جودة تلبي الخصائص المطلوبة من قبلهم، وهي الخصائص التي يتوقعونها أو يشاهدونها في الإعلان.

- الإبداع والابتكار: والمقصود به تحسين وتطوير المنتجات، وهذا من أجل تقديم منتجات جديدة للمستهلكين تتميز عن المنتجات المنافسة، فالإبداع والابتكار يرتبط بالتكنولوجيا ويؤثر في المؤسسات. فهو يمثل إحدى الضرورات الأساسية فيها، والتي انعكست على تصاعد الحاجات والطموحات الإنسانية، فالمؤسسات التي لا تعتمد على الابتكار نجد أن أدائها غير مرضي للمستهلكين المتعاملين معها، مما يؤدي إلى توقفها.

3- تصنيف المزايا التنافسية:

لم يتم التوصل إلى تصنيف واضح للمزايا التنافسية إلا في عقد التسعينات، فما زال قيد الاجتهادات الفردية دون أسس واضحة، لكن هناك محاولات لم تحض بالاتفاق، نذكر منها نموذجين: (12)

- **النموذج الأول:** يعتمد على الموارد كأساس للميزة التنافسية، حيث يرى مدخل الموارد أن المؤسسات كوحدات مختلفة بالقدرات والموجودات المادية الملموسة والغير الملموسة وبالموارد البشرية والمادية، إذ لا توجد مؤسستان متشابهتان كلياً وذلك لسبب اختلاف الموارد والتجارب والمهارات المتاحة والثقافات التنظيمية.

وتتمثل الموارد وفقاً لهذا النموذج في أصول المؤسسة بما فيها الإمكانيات والتجهيزات والممتلكات المادية والبشرية والكفاءات والقدرات، وهي أصول ملموسة وتشمل أصول غير ملموسة تكمن في تقديم خدمات ما بعد البيع، الإشهار،..الخ.

- **النموذج الثاني:** جاء بهذا التصنيف الاقتصادي (Porter) ويعتمد فيه على ما يحققه المشتري من مزايا والتي تشمل تخفيض التكلفة، تحقيق قيمة مضافة، ولإيجاد إطار شامل ومتكامل لتصنيف الميزة، ويتمثل فيما يلي: (13)

- تتحقق الميزة التنافسية من منفعة المشتري.

- تنبع الميزة التنافسية من خاصية في المؤسسة تميزها عن غيرها لدى المشتري وتلك الخاصية تشكل مصدر الميزة التنافسية.

- المنافس يتأثر بالميزة التنافسية التي تتمتع بها المؤسسة من خلال توجيه المشتري إليها دون المنافس.

- يعني تصنيف المزايا التنافسية في المؤسسة تصنيفها وفقا لسبب أو منشأ خاصية التي تتمتع بنتيجتها المؤسسة بالتفوق على منافسيها في جذب المشترين، وذلك يعني تصنيفها حسب مصدرها.

- تصنيف المزايا التنافسية من خلال المشتري وفقا لطبيعة المنفعة المحققة له.

4- محدّدات الميزة التّنافسية:

تتحدد الميزة التنافسية بأربعة عوامل أساسيّة أطلق عليها بورتر (Porter) إسم (قطعة ماس)، نتيجة للتداخل الكبير والتشابك فيما بينها، حيث كل منها تؤثر وتتأثر بالأخرى، وتتمثل هذه العوامل في الآتي: (14)

- الطلب المحلي: يشير إلى هيكل الطلب ومعدّل نموه، ومدى توافقه مع الطلب العالمي، فإذا تمّيز الطلب المحلي بالارتفاع النسبي من حيث السّلع كثيفة التكنولوجيا، فهذا يعدّ أمرا محفّزا للمؤسسات على تطوير المنتجات ورفع مستويات جودتها من أجل تحقيق تنافسية لهذه المنتجات في السّوق العالمي، لهذا نجد أنّ الضغوط المستمرة من قبل المستهلكين المحليين لطلب منتجات متميزة تؤدّي بدورها إلى توليد ضغوط مستمرة على المؤسسات وتحفيزها على إجراء المزيد من الابتكار والتجديد لتلبية احتياجات المستهلكين، وهذا ما يؤدّي في النهاية إلى تقوية وتفعيل المزايا التنافسية مقارنة بالمنافسين الآخرين.

- الصناعة المرتبطة والصناعات المساندة: هي سبب نجاح العديد من الصناعات، وهي ذات ميزة تنافسية لأنّها تشترك مع بعضها بعضا في التّقنيّات والمدخلات وقنوات التوزيع والعملاء، أو تقدم منتجات متكاملة، الأمر الذي يساهم في تخفيض السعر وإتاحة فرصة تبادل المعلومات والأفكار والتكنولوجيا، مما يزيد من درجة التّطوير وخلق مهارات إنتاجيّة وإدارية أفضل.

- طبيعة عوامل الإنتاج: تأخذ هذه العوامل شكلين أساسيين، يتمثّل الأول في العوامل الأساسية التّي تتجسد في الموارد البشرية والطبيعيّة وفي رأس المال، والعوامل المناخية وهي العوامل التّي لا تمثل ميزة تنافسية لأنّه يسهل انتقالها والحصول عليها من قبل المنافسين، أمّا الشكل الثاني فيشمل العوامل المطورة كالحصول على عمالة مؤهلة، قواعد المعدات والبيّانات والآلات، نظم الاتصالات الحديثة. فهذه العوامل تعتبر أكثر أهمية عن غيرها لأنّه يصعب الحصول عليها أو حتّى تقليدها.

- إستراتيجيات المؤسسة وهيكلها والمنافسة المحلية: تتضمن كل من أهداف وإستراتيجيات وطرق التّنظيم والإدارة التّي تختارها المؤسسة والتّي تندرج ضمن البيئة المحلية بمختلف مميّزاتها وخصائصها، فكلما كانت البيئة المحليّة للمؤسسة ملائمة. كلما كانت مشجعة للمنافسة ولتحديد القدرة التنافسية.

بالإضافة إلى جانب العوامل السّالفة الذّكر، أضاف بورتر (Porter) عاملين آخرين يؤثّران في خلق الميزة التّنافسية وهما:

- دور الصدفة: وهي تلك التّطورات غير المتوقّعة تحدث في شكل طفرات مفاجئة.

- دور الحكومة: للحكومة دور فعّال في خلق ودعم المزايا التّنافسيّة من خلال التّأثير على جملة المحددات السابقة، وهذا بإيجاد بيئة مستقرة وملائمة (قانونية وتجارية) للاستثمار، وبهذا يمكن القول إن الحكومة تلعب الدّور المحفّز والمدعّم لإيجاد مزايا تنافسية أو المعرقلة لها.

بناء على ما سبق، نستنتج أن جملة هذه المحددات تسهم في إيجاد الميزة التّنافسية، وتدعيمها من خلال تداخلها وتفاعلها فيما بينها بشكل ديناميكي، ما يسمح بتعزيز وتفعيل مناخها التّنافسي.

ثانيا: ماهية رأس المال البشري، وكيفية تحقيق الميزة التنافسية من خلاله.

اهتمت البحوث منذ سنوات قليلة برأس المال البشري، وعدته الثورة الحقيقية لمؤسسات القرن الحادي والعشرين، ففي بداية الخمسينيات من القرن الماضي، اعتمد نجاح المؤسسات الصناعية على الفكر الإنساني وقدرات الأنظمة الإنتاجية وبشكل أكثر من استنادها للموارد المالية، وحاليا أصبحت القدرة على إدارة ذكاء أو فكر المورد البشري، وبسرعة مذهلة مهارة تنفيذية حاسمة. وبناء على ذلك، ظهرت الحاجة الماسة لرأس المال البشري، وسنوضح رأس المال البشري من خلال تعريفه، عناصره، وخصائصه، وخطوات بناءه وكيفية تحقيقه للميزة التنافسية كما يلي:

1- تعريف رأس المال البشري:

نلاحظ في القرآن الكريم أن مصطلح البشر ذكر في 21 سورة و28 آية، مما يدل على تفضيل الله لبني البشر على سائر المخلوقات لأنها متميزة بالعقل والتفكير.(15)

ولقد اهتم الكثير من الاقتصاديين العالميين برأس المال البشري؛ لأنه هو القادر على استغلال بقية الموارد الاقتصادية.

إن رأس المال البشري هو أحد أنواع رأس مال المؤسسة وهو أصل غير ملموس ويعزز الإنتاجية والإبداع والابتكار ويختلف من مؤسسة لأخرى. ومن أهم التعريفات المتعلقة برأس المال البشري، نذكر:

- تعريف تقرير التنمية الإنسانية العربية سنة 2003 أن رأس المال البشري (هو النواة الصلبة نسبيا لرأس المال الفكري). (16)

يبين هذا التعريف أن رأس المال البشري هو عنصر من رأس المال الفكري وأنه المركز الأساسي له.

- يعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن رأس المال البشري هو(كل ما يزيد من إنتاجية العمال والموظفين من خلال المهارات المعرفية التي يكتسبونها من خلال العلم والخبرة).(17)

- تعريفات عدة لمؤلفين أن رأس المال البشري هو (مجموعة القدرات والخبرات والمهارات والمعارف البشرية المكتسبة خلال مراحل الحياة).(18)

بناء على التعريفات السابقة، يمكن القول إن رأس المال البشري هو نوع من رؤوس أموال المؤسسة وعنصر من رأس المال الفكري، ويعكس فاعلية المؤسسة في إدارة مواردها الملموسة وغير الملموسة للحصول على الخبرة والثقافة والمعرفة اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية وخلق القيمة.

2- **عناصر رأس المال البشري:**

تتمثل أهم عناصر رأس المال البشري فيما يلي: [19]

- **المهـارات:** هي مقدرة ذهنية أو عقلية مكتسبة أو طبيعية في الفرد، وتشير المهارة إلى قدرة الفرد على التصرف بطريقة معينة للقيام بالعمل المطلوب منه، ويمكن قياس مهارات الفرد وقدراته قبل توظيفه لمعرفة مدى التوافق بين خصائص الفرد المرشح والخصائص والمواصفات المطلوبة في المتقدم للعمل، ومن أمثلة المهارات المطلوبة: القدرة على التحليل والتكيف والابتكار والقدرة على التكوين،...الخ.

- **الكفـاءات:** تجمع الكفاءة بين المعارف النظرية والتطبيقية والمهارات والخبرات المتراكمة للأشخاص المحصلين على المهارات اللازمة للقيام بالعمليات الإنتاجية، والتحويلية المختلفة في إطار وظائفهم، كما توجه تصرفاتهم إيجابيا عبر البرامج التكوينية المختلفة.

3- **خصائص رأس المال البشري:**

تتمثل أهم خصائص رأس المال البشري في أنه:

- غير ملموس وصعب القياس بدقة.
- سريع الزوال والفقدان ويتزايد بالاستعمال.
- يتجسد في أشخاص لديهم الاستعداد لحمله وله تأثير كبير على المؤسسة.

وهناك خصائص شخصية يجب أن يتمتع بها رأس المال البشري نذكر منها: [20]

- الاستعداد والميل نحو المخاطرة: بمعنى أن يحمل رأس المال البشري نوعا من المخاطرة المبنية على الشجاعة والمبادرة القائمة على العمل الشاق وانتهاز الفرص السانحة.

- الرغبة في النجاح: بمعنى أن يحدد رأس المال البشري الأهداف، ويعمل بمثابرة لتحقيقها.

- الثقة بالنفس: بمعنى أن يكون رأس المال البشري قادرا على مواجهة التحديات، وأكثر تفاؤلا تجاه المردود المتوقع من أعماله الجديدة.

- الالتزام: يمتاز رأس المال البشري بإدامة التركيز على الأهداف عن طريق التخطيط للأنشطة المختلفة والتنظيم لها.

- منهجي ونظمي: إن رأس المال البشري لديه القدرة على الترتيب والتنظيم، ولديه قدرات متميزة في مجال التحليل والربط بين المتغيرات البيئية.

4- **خطوات بناء رأس المال البشري في المؤسسة:**

يتم بناء رأس المال البشري في المؤسسة عن طريق الخطوات التالية: [21]

- استقطاب رأس المال البشري: يتم الاستقطاب من خلال البحث عن الخبرات، وتوفر نظام معلومات يسهل المهمة.

- صناعة رأس المال البشري: يشمل صناعة رأس المال البشري تعزيز قدرات الأفراد العاملين، تقليل المعارضة بينهم وخلق الأنسجة الفكرية.

- تنشيط رأس المال البشري: يتضمن تنشيط رأس المال البشري استخدام العصف الذهني مع العاملين، تشجيع الجماعات الحماسية، والاهتمام بآراء العاملين.

- المحافظة على رأس المال البشري: تركز المحافظة على رأس المال البشري على استمرار التدريب والتطوير والتحفيز المادي والمعنوي.

- الاهتمام بالزبائن: يتضمن الاهتمام بالزبائن توثيق متطلبات الزبائن، وتوفير نظام معلومات لتقديم الخدمات للزبون، والسعي للاحتفاظ بالزبائن القدامى.

5- **تحقيق الميزة التنافسية من خلال رأس المال البشري:**

في ظل الاقتصاد المعرفي أصبح رأس المال البشري موردا إستراتيجيا يشكل قوة فاعلة للاقتصاد والمصدر الرئيسي للثورة والازدهار، **وبشكل عام لكي يسهم رأس المال البشري في نجاح وتفوق المؤسسة وجب أن يتمتع بما يلي:** [22]

- أن يكون المورد ثمينا: أي أن قيمة وثمن المورد يتجلى في أن المعرفة ستؤدي إلى تحسين في العمليات والمنتجات، وبذلك تمكن المؤسسات من البقاء منافسة للآخرين، وهي ميزة تنافسية ليست بالقليلة.

- الندرة: أي غير متاح للمنافسين، بمعنى أن يتوفر للمؤسسة رأس مال بشري نادر المهارات والقدرات ولا يمكن للمنافسين الحصول على مثله، كأن تتوفر لديه القدرة على الابتكار والإبداع وقبول التحديات والمهام الصعبة والقدرة على التعامل مع تقنيات مختلفة.

- القدرة على إنتاج القيم: ويتحقق ذلك من خلال تكامل المهارات والخبرات والقدرات العالية على العمل في فريق.

- أن يصعب على المنافسين تقليده: إن المعرفة في أي مؤسسة هي خاصة بها ولها بصماتها المميزة والتي لا تكتسب إلا عبر فترة زمنية ومشاركة جميع الموارد البشرية وتقاسم خبراتهم، لذلك فهي مختلفة عن سائر المؤسسات الأخرى.

ثالثا: دراسة ميدانية لمساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية لمبنة الأوراس في باتنة في الجزائر

سنقدم ملبنة الأوراس في باتنة، ثم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، المعالجة الإحصائية، اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية، النتائج ومناقشتها.

1- **تقديم ملبنة الأوراس في باتنة في الجزائر:**

جاءت ملبنة الاوراس نتيجة لعجز الديوان الوطني للحليب ومشتقاته للشرق بوحداته الثلاث (عنابة، سطيف، قسنطينة) عن تلبية الطلب المتزايد على مادة الحليب في سوق المنطقة الشرقية.

وتقرر إنشاؤها في 19/ 12/ 1981 بموجب المرسوم (81-352)، وتم وضع حجر الأساس في 14/ 12 / 1986 ودامت مدة انجازها أربع سنوات، حيث انتهت الأشغال بها سنة 1990. وانطلقت عملية الإنتاج بالملبنة بتاريخ 17 – 10 – 1991.

تأسست هذه الوحدة عن طريق البحوث والدراسات التقنية التي قامت بها الشركة الفرنسية ALFA-LAVAL، بمساعدة مؤسسة

الحليب ومشتقاته بعنابة، وتنتمي ملبنة الاوراس للحليب ومشتقاته في باتنة إلى وحدة الديوان الجهوي الشرقي للحليب ومشتقاته ORE LAIT.

تقع ملبنة الاوراس للحليب ومشتقاته بالمنطقة الصناعية (كشيدة) بمدينة باتنة على بعد حوالي 4 كيلومتر من وسط المدينة، بمساحة تقدر ب39439 م^2، منها 7340 م^2 مغطاة.

انطلقت الملبنة برأس مال يقدر بحوالي 300 مليون دج، وبعدد من العمال يقارب 188 عاملا، غير أن رأس مالها قد انخفض إلى 250 مليون دج، وارتفع عدد عمالها إلى 397 عاملا سنة 1997، ثم تقلص هذا العدد تدريجيا عبر السنوات إلى أن وصل سنة 2015 إلى 159 عاملا.

2- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

2-1 مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في إطارات المؤسسة والبالغ عددهم 65 إطارا، أما العينة المستهدفة تتكون من مجموعة من إطارات المؤسسة تم اختيارهم بصفة عشوائية، وبلغ عددهم 50 إطارا، وتم استرجاع 41 استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، أي نسبة الإجابة بلغت 82 %، ولقد كانت فترة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 10 ماي 2015 إلى 10 جوان 2015.

2-2 أسلوب جمع البيانات وأدوات التحليل الإحصائي:

- **أسلوب جمع البيانات:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الجمع المباشر من خلال: التوزيع المباشر، والملاحظة ومقابلة المستجوبين. وباعتبار الاستبيان من أكثر الأساليب استعمالا في جمع البيانات، تم تصميم استمارة بحث موجهة إلى إطارات ملبنة الأوراس في باتنة، وتكونت استمارة الاستبيان من مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة. وينقسم هذا الجزء إلى قسمين.

- **القسم الأول** يحتوي على 10 عبارات خاصة بتقييم مدى توفر رأس المال البشري في الملبنة.
- **القسم الثاني** يحتوي على 16 عبارة خاصة بتقييم مدى مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة.

تم الاعتماد على سلم ليكرت لتقييم متغيرات القسم الأول والثاني من الاستبيان، والذي يتكون من خمس درجات تتراوح بين 1 و5، حيث تشير الدرجة 1 إلى عدم الموافقة المطلقة ورضا منخفض جدا، 2 إلى عدم الموافقة ورضا منخفض، 3 إلى الحياد ورضا متوسط، 4 إلى الموافقة ورضا كبير و5 إلى الموافقة المطلقة ورضا كبير جدا.

كما تم تقسيم السلم إلى ثلاثة مجالات لتحديد درجة التقييم، كما يلي:

- من 1 إلى أقل من 2.5 يمثل درجة الموافقة والرضا متدنية.
- من 2.5 إلى أقل من 3.5 يمثل درجة الموافقة والرضا متوسطة؛.
- من 3.5 إلى 5 يمثل درجة الموافقة و الرضا عالية.

وتم الاستعانة باختبار ألفاكرونباخ للتحقق من ثبات أداة التقييم، وتكون القيمة المتحصل عليها ذات دلالة إحصائية عالية إذا كانت أعلى من القيمة التي تقبل عندها درجة الاعتمادية البالغة 60 %، ويوضح الجدول الموالي النتائج المتحصل عليها كالآتي:

الجدول (1)

نتائج اختبار ألفاكرونباخ لتقييم ثبات أداة التقييم

المتغيرات	معامل ألفا كرونباخ
رأس المال البشري	0.864
الميزة التنافسية	0.806
جميع العبارات	0.89

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن نسبة معامل ألفا كرونباخ جيدة لأنها أكبر من 60 %، لكل من: رأس المال البشري، الميزة التنافسية، حيث قدرت بـ 0.864 %، 0.806 % على التوالي. وكانت قيمة ألفا كرونباخ لجميع العبارات تساوي 0.89% (89%)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عالية، تشير إلى وجود ترابط بين عبارات الاستمارة.

- **أساليب التحليل الإحصائي:**

تم الاعتماد في معالجة البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعي (SPSS, version 20)، وتم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، لتحليل البيانات المتعلقة بتقييم أفراد عينة الدراسة لمساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية لملبنة الأوراس في باتنة؛
- الانحرافات المعيارية، لتقييم درجة تشتت قيم استجابة أفراد العينة عن المتوسط الحسابي؛
- الانحدار الخطي لاختبار صحة الفرضيات.

3- المعالجة الإحصائية:

ستتم المعالجة الإحصائية من خلال التطرق إلى التحليل الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة.

3-1 التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة:

- تحليل البيانات المتعلقة بتقييم أفراد عينة الدراسة لمدى توفر رأس المال البشري في الملبنة:

نستعرض فيما يلي، إجابات أفراد عينة الدراسة (إطارات ملبنة الأوراس في باتنة) حول مدى توفر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصري المهارات ثم الكفاءات ثم رأس المال البشري ككل.

- المهارات: يوضح الجدول الموالي، اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مدى توفر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر المهارات، وهو كالآتي:

الجدول (2)

تقييم مدى توفر رأس المال البشري في المؤسسة وفق عنصر المهارات

الرقم	العبارة	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدا			
1	تحرص الإدارة على تشجيع العمال على تقديم أفكار جديدة.	4	8	10	14	5	3.20	1.188	متوسطة
2	يكسبني التدريب والتكوين رصيدا معرفيا جديدا يؤهلني لإبراز قدراتي.	4	5	2	15	15	3.78	1.333	عالية
3	أعد نفسي مجرد أداة لتنفيذ أفكار الإدارة.	3	9	7	13	9	3.39	1.262	متوسطة
4	أحرص على تقديم الاقتراحات والأفكار الجديدة.	2	5	7	17	10	3.68	1.128	عالية
5	هناك استجابة ودعم من الإدارة العليا لمن يشارك بأفكار جديدة ومقترحات.	9	11	8	10	3	2.48	1.274	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام						3.346	0.778	متوسطة

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الثانية وهي أن التدريب والتكوين يكسب العمال رصيدا معرفيا جديدا يؤهلهم لإبراز قدراتهم الذي بلغ 3.78 وانحراف معياري قدر بـ 1.333، تم تليها العبارة الرابعة والتي تتمثل في حرص العمال على تقديم الاقتراحات والأفكار الجديدة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.68 وانحراف معياري يساوي 1.128، ثم تليها العبارة الخامسة والتي تتمثل في أن هناك استجابة ودعم من الإدارة العليا لمن يشارك بأفكار جديدة ومقترحات بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.48 وانحراف معياري يساوي 1.274، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 3.20 وانحراف معياري يساوي 1.188 وهو المتعلق بالعبارة الأولى الخاصة بحرص الإدارة على تشجيع العمال على تقديم أفكار جديدة، ويقترب منه المتوسط الخاص بالعبارة الثالثة وهي اعتبار العمال نفسهم مجرد أداة لتنفيذ أفكار الإدارة، الذي قدر بـ 3.39 وانحراف معياري يساوي 1.262.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.346، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على توفر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر المهارات، وبإجماع أفراد العينة كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 0.778.

- **الكفاءات**: يوضح الجدول الموالي، اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر الكفاءات، وهو كالآتي:

الجدول (3)

تقييم مدى توفر رأس المال البشري في المؤسسة وفق عنصر الكفاءات

الرقم	العبارة	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدا			
6	مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات في جميع المستويات	7	15	7	7	5	2.72	1.289	متوسطة
7	السماح للعاملين بدرجة عالية من الاستقلالية بالعمل، وتشجيع وتعزيز روح المبادرة.	7	15	5	10	4	2.73	1.285	متوسطة
8	وجود نظام تحفيزي لتشجيع العاملين على الابتكار.	8	14	6	11	2	2.63	1.220	متوسطة
9	تعمل المؤسسة على تعزيز الجهود للاحتفاظ بالعاملين ذوي القدرات الإبداعية المتميزة.	9	11	6	10	5	2.78	1.370	متوسطة
10	تضع المؤسسة برامج فعالة فيما يخص اختيار وتعيين أفضل المواهب العاملة.	8	12	9	8	4	2.71	1.270	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام						2.712	0.778	متوسطة

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة التاسعة وهي أن المؤسسة تعمل على تعزيز الجهود للاحتفاظ بالعاملين ذوي القدرات الإبداعية المتميزة الذي بلغ 2.78 وانحراف معياري قدر بـ 1.373، تم تليها العبارة السابعة والتي تتمثل في السماح للعاملين بدرجة عالية من الاستقلالية بالعمل وتشجيع وتعزيز روح المبادرة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.73 وانحراف معياري يساوي 1.285، ثم تليها العبارة

السادسة التي تتمثل في مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات في جميع المستويات بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.72 وانحراف معياري يساوي 1.289، ثم تليها العبارة العاشرة التي تتمثل في أن المؤسسة تضع برامج فعالة فيما يخص اختيار وتعيين أفضل المواهب العاملة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.71 وانحراف معياري يساوي 1.270، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.63 وانحراف معياري يساوي 1.220 وهو المتعلق بالعبارة الثامنة الخاصة بوجود نظام تحفيزي لتشجيع العاملين على الابتكار.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 2.712، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على توافر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر الكفاءات، وبإجماع أفراد العينة كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 0.778.

- رأس المال البشري (المهارات+الكفاءات): يوضح الجدول الموالي، اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مدى توفر رأس المال البشري ككل في الملبنة، وهو كالآتي:

الجدول (4)

تقييم مدى توفر رأس المال البشري (المهارات+الكفاءات) في المؤسسة

الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
جميع فقرات المحور الأول	3.02	1,264	متوسطة

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن المتوسط الحسابي العام قدر ب 3.02، مما يدل على أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل عبارات القسم الأول كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وبإجماع أفراد العينة كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 0.778.

- تحليل البيانات المتعلقة بمدى مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة: يوضح الجدول الموالي، اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مدى مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة، وهو كالآتي:

الجدول (5)

تقييم مدى تحقيق الميزة التنافسية من خلال رأس المال البشري في المؤسسة

الرقم	العبارة	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدا			
11	تحقق المؤسسة ميزة تنافسية من خلال الاستغلال الأمثل للإمكانيات والموارد.	3	2	6	18	12	3.83	1.138	عالية
12	تقدم المؤسسة سلع وخدمات بأقل الأسعار وبجودة عالية.	3	2	10	15	11	3.71	1.146	عالية
13	تعمل المؤسسة على صياغة وتطبيق استراتيجيات تمكنها من الحصول على مركز تنافسي أفضل من منافسيها.	4	3	4	21	9	3.68	1.192	عالية
14	تستغل المؤسسة الكفاءات والتقنيات التكنولوجية لزيادة حصتها السوقية.	5	4	6	15	11	3.57	1.324	عالية
15	تعمل المؤسسة على تخفيض زمن تقديم المنتجات الجديدة إلى الأسواق.	3	5	13	17	3	3.29	1.031	متوسطة
16	تلتزم المؤسسة بجداول زمنية محددة في التعامل مع العملاء.	4	5	6	19	7	3.59	1.207	عالية
17	تعتمد المؤسسة إستراتيجية تنافسية محددة بأقل تكلفة وأفضل تميز وذات قيمة عالية.	6	6	5	15	9	3.37	1.374	متوسطة
18	تقوم المؤسسة باستعمال وتوظيف التكنولوجيا، مما يجعل منتجاتها أكثر تميزا من منافسيها.	6	6	7	14	8	3.30	1.346	متوسطة
19	تقدم المؤسسة منتجات متميزة عن مثيلاتها في السوق.	6	5	8	12	10	3.37	1.374	متوسطة
20	تقدم المؤسسة منتجات تتصف بأنها ذات أسعار منخفضة مقارنة مع المنافسين.	4	5	12	14	6	3.32	1.171	متوسطة
21	تقدم المؤسسة منتجات جديدة بصورة مستمرة استجابة لحاجة عملائها.	5	2	9	15	10	3.56	1.266	عالية
22	تعمل المؤسسة على زيادة حصتها السوقية من خلال الاهتمام برأس مالها البشري.	2	3	11	17	8	3.63	1.043	عالية
23	تعمل المؤسسة على زيادة إنتاجية عمالها من خلال الاهتمام برأس مالها البشري.	3	4	11	17	6	3.66	1.098	عالية
24	تعمل المؤسسة على زيادة إنتاجية رأس مالها المادي من خلال الاهتمام برأس مالها البشري	2	4	10	19	6	3.56	1.026	عالية
25	تعمل المؤسسة على زيادة الإنتاجية الكلية للعوامل من خلال الاهتمام برأس مالها البشري	2	5	9	19	6	3.54	1.051	عالية
26	تعمل المؤسسة على زيادة ربحيتها من خلال الاهتمام برأس مالها البشري.	2	5	10	16	8	3.56	1.097	عالية
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام						3.57	0.994	عالية

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة العالية، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الحادية عشر وهي أن المؤسسة تحقق ميزة تنافسية من خلال الاستغلال الأمثل للإمكانيات والموارد الذي بلغ 3.83 وانحراف معياري قدر بـ 1.138، تم تليها العبارة الثانية عشر والتي تتمثل في أن المؤسسة تقدم سلع وخدمات بأقل الأسعار وبجودة عالية بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.71 وانحراف معياري يساوي 1.146، ثم تليها العبارة الثالثة عشر والتي تتمثل في أن المؤسسة تعمل على صياغة وتطبيق استراتيجيات تمكنها من الحصول على مركز تنافسي أفضل من منافسيها بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.68 وانحراف معياري يساوي 1.192، ثم تليها العبارة الثالثة والعشرون والتي تتمثل في أن المؤسسة تعمل على زيادة إنتاجية عمالها من خلال الاهتمام برأس مالها البشري بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.66 وانحراف معياري يساوي 1.098، ثم تليها العبارة الثانية والعشرون التي تتمثل في أن المؤسسة تعمل على زيادة حصتها السوقية من خلال الاهتمام برأس مالها البشري بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.63 وانحراف معياري يساوي 1.043، ثم تليها بقية العبارات بنسب متقاربة، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 3.29 وانحراف معياري يساوي 1.031 وهو المتعلق بالعبارة الخامسة عشر الخاصة بعمل المؤسسة على تخفيض زمن تقديم المنتجات الجديدة إلى الأسواق.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.57، مما يعكس درجة موافقة عالية على مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة، وبإجماع أفراد العينة كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 0.994.

4- اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية:

♦ **بناء نموذج الدراسة:**

سيتم بناء نموذج رياضي خاص بموضوع الدراسة (دور رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية) من خلال المتغيرات والصيغة الرياضية للنموذج المستخدم، وتتمثل أهم متغيرات النموذج فيما يلي:

- المتغير التابع: يتمثل في الميزة التنافسية ونرمز لها ب Y
- المهارات ونرمز لها ب X_1
- الكفاءات ونرمز لها ب X_2

بناء عليه، سيكون الشكل الرياضي الذي سيتم اعتماده كما يلي:

$$Y= a+b1X1+b2\ X2$$

♦ **اختبار الفرضية الرئيسية:**

يوضح الجدول الموالي، نموذج الانحدار للفرضية الرئيسية، وهو كالآتي:

الجدول رقم (6)

نموذج الانحدار للفرضية الرئيسية

معامل الارتباط (R)	مربع معامل الانحدار (R^2)	معامل التحديد (R^{-2})	الخطأ المعياري	Durbin Waston
0.594	0.352	0.318	0.821	1.592

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معامل الارتباط قدر ب 0.594، مما يدل على وجود علاقة ارتباط متوسطة وطردية بين المتغير المستقل (رأس المال البشري وعناصره المتمثلة في المهارات والكفاءات) والمتغير التابع (الميزة التنافسية). كما تشير قيمة مربع معامل الانحدار (R2) البالغة 0.352، إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبته 35.2 % من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، أما النسبة المتبقية والبالغة 64.8 % فتعود إلى عوامل أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار، وبلغت قيمة معامل التحديد (R-2 0.318)، وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة تفسر معا ما نسبته 31.8 % من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، أما النسبة المتبقية المقدرة ب 68.2 % فتعود إلى عوامل أخرى.

من أجل اختبار الفرضية الرئيسية نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: فرضية العدم، والفرضية البديلة على اعتبار أن فرضية العدم خاضعة للاختبار، أي أنها قد تكون غير صحيحة، مما يتطلب وضع الفرضية البديلة.

- H_0 : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.
- H_1: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.

يوضح الجدول الموالي، نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير رأس المال البشري على تحقيق الميزة التنافسية، وهو كالآتي:

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير رأس المال البشري على تحقيق الميزة التنافسية

	مجموع مربع التباين	درجات الحرية	متوسط مربع التباين	قيمة F المحسوبة	مستوى المعنوية
الانحدار	13.954	2	6.977	10.340	0.000
البواقي	25.641	38	0.675		
المجموع	39.595	40	_	_	_

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن قيمة F المحسوبة تقدر ب 10.340 وقيمة مستوى المعنوية المقابلة لها بلغت 0.000 أي أن قيمة Fمعنوية إحصائيا، ويعني هذا رفض فرضية العدم القائلة (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية) وقبول الفرضية البديلة القائلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية).

- **اختبار الفرضية الفرعية الأولى:**

يوضح الجدول الموالي، نموذج الانحدار المتعدد لتأثير عناصر رأس المال البشري (المهارات+الكفاءات) على تحقيق الميزة التنافسية، وهو كالآتي:

الجدول رقم (8)

نموذج الانحدار المتعدد لتأثير عناصر رأس المال البشري (المهارات+ الكفاءات) على تحقيق الميزة التنافسية

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	BETA	اختبار (T)	مستوى المعنوية	الدلالة الإحصائية
الثابت	1.885	0.573	_	3.291	0.002	معنوية
المهارات	0.127	0.200	0.099	5.633	0.004	معنوية
الكفاءات	0.467	0.137	0.533	3.411	0.002	معنوية

المصدر: أعد الجدول بالاعتماد على نتائج الاستبيان.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أنه تم الاعتماد على اختبار (T) من أجل اختبار الفرضيات الفرعية، أي اختبار كل معلمة من معلمات النموذج الرياضي على حدا عند مستوى معنوية 0.05.

من أجل اختبار الفرضية الفرعية الأولى نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: فرضية العدم، والفرضية البديلة وهما كالآتي:

- H_0: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.
- H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.

من خلال الجدول رقم (8)، نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار (B) بالنسبة للمتغير المستقل (المهارات) تقدر ب0.127، وقيمة الخطأ المعياري تقدر ب0.200، وقيمة اختبار (T) تقدر ب 5.633 بمعنوية 0.004 وهي أقل من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، مما يعني رفض فرضية العدم القائلة (لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية)، وقبول الفرضية البديلة القائلة (يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية).

- **اختبار الفرضية الفرعية الثانية:**

من أجل اختبار الفرضية الفرعية الأولى نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: فرضية العدم والفرضية البديلة وهما كالآتي:

- H_0: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين الكفاءات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.
- H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين الكفاءات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية.

من خلال الجدول رقم (8)، نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار (B) بالنسبة للمتغير المستقل (الكفاءات) تقدر ب0.467، وقيمة الخطأ المعياري تقدر ب0.137، وقيمة اختبار (T) تقدر ب 3.411 بمعنوية 0.002 وهي أقل من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، مما يعني رفض فرضية العدم القائلة (لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية)، وقبول الفرضية البديلة القائلة (يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية).

بناءا على ما سبق، يكون نموذج الانحدار الخطي كما يلي:

الميزة التنافسية للملبنة = 1.885 + 0.127 مهارات+ 0.467 كفاءات.

5- النتائج ومناقشتها:

تم التوصل من خلال الدراسة الميدانية التي خصت بها ملبنة الأوراس في باتنة، إلى النتائج التالية:

- درجة موافقة متوسطة لأفراد عينة الدراسة على توفر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر المهارات بمتوسط حسابي قدر بـ 3.346، وهذا يعكس وعي أفراد عينة الدراسة بضرورة توفرهم للمهارات اللازمة لأداء مهامهم.

- درجة موافقة متوسطة لأفراد عينة الدراسة على توفر رأس المال البشري في الملبنة وفق عنصر الكفاءات بمتوسط حسابي قدر بـ 2.712، وهذا يعكس أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المؤسسة لا تولي أهمية بالشكل المطلوب بالاهتمام والاحتفاظ بكفاءاتها.

- درجة موافقة متوسطة لأفراد عينة الدراسة على توفر رأس المال البشري في الملبنة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.02، وهذا يعكس وجود تباين في توفر عناصر رأس المال البشري في الملبنة، حيث حصل عنصر المهارات على أعلى وزن بالمقارنة مع عنصر الكفاءات، مما يؤكد على أهمية المهارات في تعزيز امتلاك الملبنة لرأس المال البشري.

- درجة موافقة عالية لأفراد عينة الدراسة على مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.57، وهذا يعكس تحقيق الملبنة للميزة التنافسية رغم وجود تباين في توفر عناصر رأس المال البشري.

النتائج والمقترحات:

من خلال الدراسة الميدانية، توصلنا إلى النتائج التالية:

- إن الاهتمام برأس المال البشري بعناصره المتمثلة في المهارات والكفاءات لا يحظى بالاهتمام الكافي، حيث أنه لم يرتق لدرجة الاهتمام العالية، نظرا لوجود درجة موافقة متوسطة من قبل أفراد عينة الدراسة.

- درجة موافقة عالية لأفراد عينة الدراسة على مساهمة رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للملبنة، وهذا يعكس تحقيق الملبنة للميزة التنافسية رغم وجود تباين في توافر عناصر رأس المال البشري، حيث حصل عنصر المهارات على أعلى وزن بالمقارنة مع عنصر الكفاءات، مما يؤكد على أهمية المهارات في تعزيز امتلاك الملبنة لرأس المال البشري.

- تم إثبات أن الفرضية الرئيسية القائلة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية خاطئة.

- تم إثبات أن الفرضية الفرعية الأولى القائلة لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المهارات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية خاطئة.

- تم إثبات أن الفرضية الفرعية الثانية القائلة لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين الكفاءات بملبنة الأوراس وتحقيق الميزة التنافسية خاطئة.

بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الميدانية، يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- العمل على استقطاب وصناعة وتنشيط رأس المال البشري ودعم استمراريته وتجدده؛

- استغلال مهارات وكفاءات العاملين بشكل جيد والتوليف بينها بطريقة فعالة، لكي يتم تحقيق ميزة تنافسية عالية؛

- ضرورة وضع برنامج تحفيزي لتشجيع العاملين على الإبداع والابتكار وتقديم أفكار ومقترحات جديدة، والسماح لهم بالعمل بدرجة عالية من الاستقلالية وتشجيع روح المبادرة، الأمر الذي ينعكس على المؤسسة برفع مستوى إنتاجيتها وتقديم منتجات أكثر إبداع وتميز عن المنافسين؛

- ضرورة الاهتمام برأس المال البشري لدوره الهام في تحقيق الميزة التنافسية من خلال التعرف أكثر على كيفية استثماره بالصورة التي تسهم في تعظيم القيمة السوقية للمؤسسة؛

- محاولة رسم الاستراتيجيات ووضع الخطط والبرامج لتنمية واستثمار رأس المال البشري في إبداع حلول مبتكرة ومنتجات جديدة وخدمات متميزة تحقق مزايا تنافسية أعلى ووصولا أسرع إلى المستهلكين بمختلف أنواعهم؛

- على المؤسسة أن تدرك أن هناك اختلافا في قيمة رأس المال البشري، فبعضه يحتاج إلى تنميته والاستثمار فيه، وبعضه يحتاج لوقف الاستثمار فيه، أما بعضه الآخر فقد لا يكون ذو قيمة على الإطلاق، وهذا حتى يتسنى لها إدارة الأصول غير الملموسة بفعالية.

الهوامش:

1. قريد سمير، دور التخطيط الاستراتيجي لرأس المال البشري في تحسين الأداء المؤسسي، المؤتمر الدولي الثامن حول استراتيجيات بيئة الأعمال المعاصرة: رؤى وأفكار متجددة، جامعة فيلادلفيا، الأردن، يومي: 29و30 أفريل2014.

2. بوحديد ليلى، يحياوي الهام، قياس عائد الاستثمار في تدريب رأس المال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، الجزائر، العدد العاشر، ديسمبر، 2013.

3. بن عيشي بشير، بن عيشي عمار، أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية في المؤسسات الصناعية الجزائرية: دراسة حالة ولاية بسكرة، الملتقى الدولي حول مؤسسات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بشار، يومي 14 و15 فيفري، 2012.

4. سلامي فتيحة، دور تسيير الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة: دراسة حالة المديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة، مذكرة ماستر، فرع علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال الإستراتيجية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البويرة، الجزائر، 2014.

5. قشقش خالد أحمد عبد الحميد، إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، مذكرة ماجستير، تخصص إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزة، 2014.

6. Seliem, A., Ashour, A., & Bontis, N., Human Capital and Organizational Performance: A Study of Egyptian Soft Ware Companies, Management Decision, Vol., 45, No., 4, 2007, p 790.

7. Bataineh, M., Al Zoabi, M., The Effect of Intellectual Capital on Organizational Competitive Advantage: Jordanian Commercial Banks (Irbid District) An Empirical Study, International Bulletin of Business Administration, Issue 10, 2011, p 17.

8. المرسي جمال الدين وآخرون، التفكير الاستراتيجي والإدارة الإستراتيجية: منهج تطبيقي، الدار الجامعية، مصر، 2002، ص 20.

9. عبد الباري درة، جرادات ناصر، الأساسيات في الإدارة الإستراتيجية: منحى نظري تطبيقي، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2014، ص 187.

10. البكري ثامر، بن حمدان خالد، الإطار المفاهيمي للاستدامة والميزة التنافسية المستدامة، مجلة الأكاديمية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 09، الأردن، 2013، ص 05.

11. Seliem, A., Ashour, A., & Bontis, N., op.cit, p791.

12. سعد غالب يسين، الإدارة الدولية، عمان، دار اليازوري العلمية، 1999، ص204.

13. نفس المرجع السابق.

14. سامي عفيفي حاتم، الإتّجاهات الحديثة في الإقتصاد الدولي والتّجارة الدّولية: مبادئ إقتصاديات التّجارة الدّولية، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 2005، ص ص 283 – 284.

15. المفرجي عادل حرشوش، أحمد علي صالح، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، مصر، منشورات المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، 2003، ص 7.

16. تقرير التنمية الإنسانية العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص 90.

17. نفس المرجع السابق.

18. الخطيب سعيد محمد، التعليم نحو التنمية الاقتصادية المستدامة في العالم العربي، الجزائر، منشورات جامعة الجزائر، 2004، ص 262.

19. حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، مصر، الدار الجامعية، 2004، ص ص 25 – 26.

20. النجار فايز، عبد الستار محمد العلي، الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2006، ص ص 10 – 13.

21. محمد مصطفى محمود، الاستثمار في رأس المال البشري، الأردن، مركز تطوير الأداء والتنمية، 2010، ص 13.

22. السلمي علي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، القاهرة، دار غريب للنشر والطباعة، 2001، ص 114.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. البكري ثامر، بن حمدان خالد، الإطار المفاهيمي للاستدامة والميزة التنافسية المستدامة، مجلة الأكاديمية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 09، الأردن، 2013.
2. الخطيب سعيد محمد، التعليم نحو التنمية الاقتصادية المستدامة في العالم العربي، الجزائر، منشورات جامعة الجزائر، 2004.
3. السلمي علي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، القاهرة، دار غريب للنشر والطباعة، 2001.
4. النجار فايز، عبد الستار محمد العلي، الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2006.
5. المرسي جمال الدين وآخرون، التفكير الاستراتيجي والإدارة الإستراتيجية: منهج تطبيقي، الدار الجامعية، مصر، 2002.
6. المفرجي عادل حرشوش، أحمد علي صالح، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، مصر، منشورات المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، 2003.
7. بن عيشي بشير، بن عيشي عمار، أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية في المؤسسات الصناعية الجزائرية: دراسة حالة ولاية بسكرة، الملتقى الدولي حول منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بشار، يومي 14 و15 فيفري، 2012.
8. بوحديد ليلى، يحياوي الهام، قياس عائد الاستثمار في تدريب رأس المال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، الجزائر، العدد العاشر، ديسمبر، 2013.
9. تقرير التنمية الإنسانية العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003.
10. حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، مصر، الدار الجامعية، 2004.
11. سعد غالب يسين، الإدارة الدولية، عمان، دار اليازوري العلمية، 1999.
12. سامي عفيفي حاتم، الإتّجاهات الحديثة في الإقتصاد الدولي والتّجارة الدّولية: مبادئ إقتصاديات التّجارة الدّولية، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 2005.
13. سلامي فتيحة، دور تسيير الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة: دراسة حالة المديرية العملياتية لاتصالات الجزائر بالبويرة، مذكرة ماستر، فرع علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال الإستراتيجية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البويرة، الجزائر، 2014.
14. عبد الباري درة، جرادات ناصر، الأساسيات في الإدارة الإستراتيجية: منحى نظري تطبيقي، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2014.
15. قشقش خالد أحمد عبد الحميد، إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، مذكرة ماجستير، تخصص إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزة، 2014.
16. قريد سمير، دور التخطيط الاستراتيجي لرأس المال البشري في تحسين الأداء المؤسسي، المؤتمر الدولي الثامن حول استراتيجيات بيئة الأعمال المعاصرة: رؤى وأفكار متجددة، جامعة فيلادلفيا، الأردن، يومي: 29و30 أفريل2014.
17. محمد مصطفى محمود، الاستثمار في رأس المال البشري، الأردن، مركز تطوير الأداء والتنمية، 2010.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bataineh, M., Al Zoabi, M., The Effect of Intellectual Capital on Organizational Competitive Advantage: Jordanian Commercial Banks (Irbid District) An Empirical Study, International Bulletin of Business Administration, Issue 10, 2011.*
2. *Seliem, A., Ashour, A., & Bontis, N., Human Capital and Organizational Performance: A Study of Egyptian Soft Ware Companies, Management Decision, Vol., 45, No., 4, 2007.*

التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في الفقه السياسي الإسلامي، وتطبيقاته المعاصرة*

د. عبد المهدي (محمد سعيد) أحمد العجلوني**

*تاريخ التسليم: 2016/2/21م، تاريخ القبول: 2016/4/19م.
**أستاذ مشارك/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على موضوع التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، الذي يعده كثيرون طريقا متعينا لتطبيق الشريعة، لوجود كثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق الشريعة في العصر الحاضر، وقد بين البحث أن الأصل وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية كاملة، وأن جواز التدرج حكم استثنائي يختص ببعض الظروف والأحوال التي يسوغ فيها ترك العمل ببعض أحكام الشريعة والتدرج فيها من باب الضرورة، والضرورة تقدر بقدرها، وليست قاعدة عامة، مع ضرورة تهيئة الأجواء وإجراء التعديلات المطلوبة في مختلف المجالات، تمهيدا للتطبيق الكامل لإحكام الشريعة.

كما تطرق البحث لنماذج معاصرة للتدرج في تطبيق الشريعة في بعض الدول الإسلامية، التي تم إقصاء الشريعة فيها بعد الحملة الاستعمارية على العالم الإسلامي، وبين ما تم إنجازه في مجال التدرج في تطبيق الشريعة في تلك الدول، وأبرز تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الشريعة الإسلامية، التي اعتبرت الكتاب والسنة أساسا للحكم منذ تأسيسها، وهو لم يأت من خلال التدرج ليؤكد على أن التدرج ليس ضرورة ولا طريقا متعينا لتطبيق الشريعة، في جميع الظروف والأحوال.

الكلمات المفتاحية: أحكام الشريعة الإسلامية، الفقه السياسي الإسلامي.

(The gradual implementation of the Islamic Law (Sharia) in the Political Islamic Jurisprudence and its Contemporary Applications)

Abstract:

This research sheds light upon the gradual implementation of the Islamic law (Sharia) which is considered to be a difficult way because of many obstacles that prevent implementing it in this era. This research shows that Islamic law (Sharia) should be implemented completely and the permission of the gradual implementing is an exception depending on certain conditions and circumstances that justify leaving implementing some Islamic rules and applying it gradually when it is necessary. This necessity is not a general rule and should not b exaggerated.

This research also discusses some contemporary samples of implementing Islamic law (Sharia) in some Islamic countries which were prevented from implementing it during the colonial campaign in the Islamic world and what was achieved in gradual implementation of Islamic law (Sharia) in those countries. Furthermore, this research highlights the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in implementing the Islamic law (Sharia) which considered the Holy Quran and Sunnah to be the main basis of its rule. This did not come through gradual implementing and it proved that gradual implementing is not necessary or a difficult way to implement Islamic law (Sharia) in all conditions and circumstances.

***Keywords**: Islamic law (Sharia), Political Islamic Jurisprudence*

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من موضوعه، فهو يتعلق بتطبيق الشريعة الإسلامية، ولهذا الموضوع أهميته الكبيرة في عند المسلمين، ذلك أن تطبيق الشريعة الإسلامية طريق لتحقيق رضا **الله** سبحانه أولاً، ومطلب شعبي ثانيا، وهو طريق صلاح حال المسلمين في دنياهم وآخرتهم، وتكمن أهمية موضوع التدرج باعتباره من الوسائل المهمة التي نتمكن من خلالها من تطبيق الشريعة.

مشكلة البحث:

يقتضي التدرج العمل ببعض الأحكام الشرعية وترك العمل ببعضها الآخر، وقد يظهر هذا معارضا لما دلت عليه النصوص الشرعية من وجوب التطبيق الكامل للشريعة، فقد اكتمل الدين بوفاة النبي عليه السلام، وأصبحنا مكلفين شرعا بتطبيق الشريعة كاملة كما أنزلت من عند **الله** سبحانه وتعالى في جميع المجالات، وهذا يتطلب بحث موضوع التدرج، إن تعين سبيلا لتطبيق الشريعة، فهل يمكن القول بجوازه؟، وهل يتضمن القول بالجواز تسويغ ترك العمل بشيء من النصوص الشرعية، أم أنه باق على الأصل وهو عدم الجواز؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث لتحقيق جملة من الأمور:

1. بيان الموقف الشرعي من التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، وتلمس الوسائل التي تعين على الوصول للتطبيق الكامل للشريعة وإزالة العوائق التي تحول دون تطبيقها.

2. إلقاء الضوء على بعض النماذج المعاصرة للتدرج في تطبيق الشريعة الإسلامية في بعض الدول الإسلامية، وتقييمها، وكيف يمكننا الإفادة منها في الوصول إلى تطبيق الشريعة كاملة.

3. إبراز خصائص النظام السياسي في المملكة العربية السعودية باعتباره نموذجا معاصرا للعمل بأحكام الشريعة الإسلامية، وكيفية الإفادة من هذا النموذج في تطبيق الشريعة في الفقه السياسي المعاصر.

الدراسات السابقة:

1. (التدرج في تطبيق الشريعة، وضرورته في الإصلاح المنشود) للدكتور عبد المهدي العجلوني، تطرق فيها لموضوع التدرج منطلقاً من اعتباره ضرورة من ضرورات الإصلاح، وبين فيه مفهوم التدرج في تطبيق الشريعة، وحكمه ومسوغاته، وضوابطه، وهذا البحث –على أهميته– لم يتطرق لرأي مانعي التدرج، وبنى القول بجواز التدرج على أنه هو الطريق الوحيد لتطبيق الشريعة،

الأمر الذي اقتضى في هذا البحث بيان أدلة المانعين، وذكر نماذج تطبيقية للتدرج في بعض الدول العربية، وهل أوصلنا التدرج في تطبيق الشريعة في تلك الدول إلى تطبيق الشريعة كاملة؟، واقتضى الموضوع أيضا الحديث عن نموذج معاصر لتطبيق الشريعة الإسلامية، وهو المملكة العربية السعودية التي أعلنت منذ تأسيسها الاحتكام للشريعة من غير تدرج، الأمر الذي قد يجعل القول إن التدرج هو الطريق الوحيد لتطبيق الشريعة أمرا غير مسلم به، فهذا البحث امتداد ضروري لذلك البحث الذي تناول بعضا من الجوانب المتعلقة بالتدرج ولم يتناول جوانب أخرى هي في غاية الأهمية.

2. التدرج في التشريع والتطبيق في الشريعة الإسلامية للدكتور محمد الزحيلي، بين فيه التدرج، ومشروعيته، ومسوغاته وضوابطه، ومحاذيره، والبحث على أهميته لم يتعرض لأدلة مانعي التدرج، ولم يتطرق لنماذج تطبيقية للتدرج في الدول العربية، ونتيجة هذا التدرج، كما لم يتطرق للنموذج السعودي في تطبيق الشريعة، الذي قام من غير تدرج، وهو غاية الأهمية في موضوع البحث.

3. النظم الإسلامية وحاجة البشرية إليها، النموذج السعودي، للدكتور عبد الرحمن الجويبر تطرق فيه إلى حاجة البشرية إلى الأنظمة، وأهمية استمدادها من الوحي، كما تطرق للحديث عن موقع الشريعة الإسلامية في الأنظمة السعودية، وأن التجربة السعودية في الأنظمة تصلح للبناء عليها وتعميمها، وسيفيد الباحث من هذه الدراسة لإبراز أثر تطبيق الشريعة على المملكة، وأنها نموذج يحتذى في هذا العصر للاحتكام للشريعة.

4. تطبيق الشريعة الإسلامية في السودان بين الحقيقة والإثارة، للدكتور المكاشفي طه الكباشي، ويمكن الإفادة من هذا الكتاب في التعرف على التجربة السودانية للتدرج في تطبيق الشريعة.

5. دراسة تطبيق الشريعة في مصر، للدكتور فتحي المرصفاوي، ويمكن الإفادة من هذا الكتاب في التعرف على التجربة المصرية في التدرج في تطبيق الشريعة.

منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي:

المنهج الوصفي: وذلك من خلال وصف الظواهر الخاصة المتعلقة بتطبيق الشريعة، وجمع الحقائق عنها، وتقرير الحالة الواقعية لتطبيق الشريعة في المملكة العربية السعودية، والواقع العملي للتدرج في تطبيق الشريعة في بعض الدول العربية التي تتناولها الدراسة.

والمنهج الاستقرائي:

سيقوم الباحث بتتبع النصوص الشرعية والنظامية، وأقوال العلماء المتعلقة بالموضوع، وتتبع المجالات التي تم تحكيم الشريعة فيها في بعض الدول العربية، وعملية التدرج في تطبيق الشريعة في هذه الدول.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وثلاثة مطالب وخاتمة:

- **المطلب الأول**: الشريعة الإسلامية وحكم التدرج في تطبيقها في الفقه السياسي الإسلامي
- **الفرع الأول**: التعريف بالشريعة الإسلامية.
- **الفرع الثاني**: التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، وحكمه في الفقه السياسي الإسلامي.
- **المطلب الثاني**: نماذج عملية للتدرج في تطبيق الشريعة الإسلامية في بعض الدول الإسلامية
- **الفرع الأول**: التدرج في تطبيق الشريعة في جمهورية مصر العربية.
- **الفرع الثاني**: التدرج في تطبيق الشريعة في دولة الكويت.
- **الفرع الثالث**: التدرج في تطبيق الشريعة في جمهورية السودان.
- **الفرع الرابع**: التدرج في تطبيق الشريعة في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **المطلب الثالث**: المملكة العربية السعودية كنموذج معاصر لتطبيق الشريعة الإسلامية:
- **الفرع الأول**: الشريعة الإسلامية في النظام السياسي للمملكة العربية السعودية.
- **الفرع الثاني**: التنظيم (التقنين) في المملكة العربية السعودية وأثره على تطبيق الشريعة.
- **الفرع الثالث**: تطبيق الشريعة في المملكة العربية السعودية ومتطلبات العصر.

المطلب الأول

الشريعة الإسلامية وحكم التدرج في تطبيقها في الفقه السياسي الإسلامي

الفرع الأول: تعريف الشريعة الإسلامية

- **أولا: تعريف الشريعة:**

الشريعة لغة: من الفعل شرع، بمعنى سَنَّ، يقال: اشترع الشريعة سنها واتبعها، ويقال: اشترع شرعة فلان تبع نهجه، والشارع: سانُّ الشريعة، والشريعة: مورد الماء أي مكان ورود الناس للماء، كما يطلق في اللغة على الطريق المستقيم الواضح الذي لا اعوجاج فيه.[1]

الشريعة اصطلاحا: تطلق الشريعة على ما سنه **الله** من الدين، وأمر به كالصلاة والزكاة والصوم والحج وسائر أعمل الخير والبر، أو أمر باجتنابه والابتعاد عنه كالقتل والزنا وشرب الخمر والقذف والسرقة وسائر المعاصي، وهي شاملة للعقائد والعبادات والمعاملات والأخلاق ونظم الحياة في شعبها المختلفة، وقد توسع ابن تيمية في مفهوم الشريعة فجعلها تشمل كل ولاية وعمل فيه صلاح الدين والدنيا، مما جاء في كتاب **الله** وسنة رسوله وما عليه

سلف الأمة في العقائد والأحوال والعبادات والأعمال والسياسات والأحكام والولايات.[2]

● **ثانيا**: وجوب تطبيق الشريعة من الأمور المعلومة من الدين بالضرورة، وقد انعقد عليها إجماع الأمة[3]، فقد تضافرت النصوص الشرعية في كتاب **الله** وسنة رسوله، على وجوب تطبيق شرع والتحاكم له.[4]

● **ثالثا**: خصائص الشريعة: تمتاز بمجموعة من الخصائص التي تجعلها أحرى بالتطبيق وأجدى وانفع للبشرية من القوانين الوضعية التي اجتاحت العالم الإسلامي، ومنها:

1. أنها ربانية: فهي منزلة من العزيز الحكيم، الذي هو أعلم بخلقه وبما يصلح لهم، قال تعالى: ﴿**ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئاً وَهُوَ حَسِيرٌ**﴾[5] ويترتب على ذلك اتصافها بالعدل وخلوها من الجور، كما يترتب على ربانيتها احترام الناس لها وامتثالهم لأحكامها عن طواعية واختيار. [6]

2. عموم الشريعة وبقاؤها: فهي لجميع البشر في كل زمان ومكان، لأن مصادرها الأساسية دائمة إلى أن يرث **الله** الأرض ومن عليها، وهذا يستلزم عقلا أن تكون أحكامها وقواعدها على نحو يحقق مصالح الناس في كل عصر ومكان ويفي بحاجاتهم ولا يضيق بها واشتمال الشريعة على مبادئ. [7]

3. الجزاء الأخروي: ترعى الإنسان في الدنيا والآخرة، فلا يقتصر الجزاء فيها على العمل خيره وشره على الدنيا، بل يتعداه إلى الآخرة، وهذا أدعى إلى امتثالها وتطبيقها والعمل بأحكامها. [8]

4. اتفاقها مع العقل والفطرة: فلا تعارض بين أحكامها وبين عقل الإنسان وفطرته لأن الذي خلق الإنسان بعقله وفطرته هو الذي أنزل هذه الشريعة. قال تعالى: ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا**﴾ [9]

5. اليسر ورفع الحرج: [10] فقد رفع **الله** تعالى الحرج عن الخلق فلم يكلفهم بما هو خارج عن حدود قدرتهم واستطاعتهم،[11] قال تعالى: ﴿**وَجَاهِدُوا فِي اللهِ حَقَّ جِهَادِهِ هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ**. ..﴾[12] وقال ﴿**لاَ يُكَلِّفُ اللهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا**. ..﴾[13] » **وقال** « **يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ**﴾ [14]وقال: ﴿**يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا**﴾.[15]

6. شمول الشريعة وكمالها: فهي شاملة لكل جوانب الحياة، من عقيدة وعبادات ومعاملات وأخلاق. [16]

7. أنها سبيل النجاة والفوز والفلاح للفرد والجماعة في الدنيا والآخرة: قال تعالى: ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى**﴾ [17] فعلى قدر أخذ الناس بشريعة **الله** وعملهم بها واتباعهم لها يكون صلاح أحوالهم في هذه الدنيا، فهي سر النصر والتمكين، والتقدم والأمن، ونبذها والإعراض عنها سبب الهزيمة والخذلان والتخلف والاضطراب.[18]

8. السعة والمرونة: فمصادر الشريعة المتنوعة وما تشتمل عليه من قواعد عامة للاستنباط يجعلها قادرة على مواكبة أي عصر وحل مشكلاته، ويجعلها قابلة للتطبيق في كل زمان ومكان.

● **رابعا**: معوقات التطبيق: مما يتمسك به دعاة القول بالتدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون التطبيق المباشر لأحكام الشريعة، الأمر الذي يقتضي التدرج في التطبيق لحين زوال تلك العوائق، ومن تلك العوائق:

1. الواقع الذي يعيشه المسمون البعيد إلى حد ما عن أحكام الشريعة في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية –كالأعراف والعادات المخالفة للشريعة– والسياسية والاقتصادية والإعلامية والتربوية والتعليمية والقضائية والتشريعية، وضعف الإيمان عند الكثير من المسلمين بوجوب التطبيق الكامل للشريعة، ولم يقف الأمر عند هذا الحد، فمن المسلمين من تأثر بالفكر العلماني المناهض للشريعة،[19] ونفوذ التيار العلماني في نواحي الحياة وموقفهم من التطبيق، كما أسهم السلوك الخاطئ الذي يقع فيه بعض المسلمين في كيفية الالتزام ببعض الأحكام الشرعية إلى حد ما في بعد الناس عن الشريعة ونفورهم منها. [20]

2. الهزيمة النفسية، وخوف كثير من المسلمين من قوة الأعداء ومكرهم، وهم يعلمون كراهيتهم الثابتة لتطبيق الشريعة وحقدهم على الإسلام والمسلمين. [21]

3. تخلف المسلمين عامة في الجانب المادي، وهذا يترتب عليه عجزهم عن تلبية احتياجاتهم المختلفة، وحاجتهم لغيرهم، ورضوخهم تحت وطأة تلك الحاجة لرغبات غيرهم.

4. ضغوطات الدول العظمى على الدول التي تسعى لتطبيق الشريعة، وبقايا آثار الاستعمار الظاهر والخفي في كثير من المجتمعات الإسلامية، والضغوط المادية المتنوعة من قبل الأعداء. [22]

5. الاختلاف بين العاملين في الحقل الإسلامي. [23]

6. الفرع الثاني: التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، وحكمه في الفقه السياسي الإسلامي:

أولا: **مفهوم التدرج في التطبيق**: **بين الشيخ محمد الزحيلي أن التدرج يتخذ صورتين**:

● **الأولى**: بيان الأحكام الشرعية للناس شيئاً فشيئاً لتتم معرفتهم واستيعابهم لها وإدراكهم لحقيقتها، والتدرج فيها من الأيسر إلى ما يليه، ومن السهل إلى الأشد، ومن القريب لأذهانهم إلى ما بعد عنهم، حتى ينخرطوا في دين **الله** وشرعه، ويقتنعوا به ويلتزموا بأحكامه فكرا وسلوكا. [24]

وهذا النوع من التدرج لا إشكال فيه،[25] ويدل عليه ما روي عن ابن عباس: أن رسول **الله** صلى **الله** عليه وسلم بعث معاذاً إلى اليمن فقال له: (إنك تأتي قوما أهل كتاب فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا **الله** وأني رسول **الله**، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن **الله** افترض عليهم خمس صلوات في اليوم والليلة، فإن هم أطاعوا لذلك، فأعلمهم أن **الله** افترض عليهم صدقة في أموالهم تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم، فإن هم أطاعوا لذلك فإياك وكرائم أموالهم، واتق دعوة المظلوم فإنها ليس بينها وبين **الله** حجاب)[26]

● **الثانية**: وضع الأحكام الشرعية في أنظمة وقوانين للانتقال بالأمة والمجتمع والدولة من الأنظمة والقوانين الوضعية والمطبقة عمليا إلى الأنظمة والقوانين المستمدة من الشريعة السمحة ليسود دين **الله** وشرعه، في التعامل وسائر شئون الحياة، وهذا

يعني عدم تطبيق الشريعة فجأة أو دفعة واحدة أو استعجال الأمر بل يوجب وضع الخطوات المدروسة في سبيل ذلك لتأمين النجاح أولا والاستمرار ثانيا، فهو تطبيق جزئي لبعض الأحكام الشرعية التي تهيأت الظروف المناسبة لها، ثم السعي لتهيئة المجال لتطبيق الجزء الثاني منها، وهكذا حتى يتم تطبيق الشريعة كاملة في الحياة، على أن يتم أثناء ذلك بيان المبادئ الأساسية، في سائر الأحكام، وخاصة المحرمات التي يوجه الناس إلى تركها، والامتناع عنها، ريثما يتم معالجتها وتطبيق الأحكام الشرعية فيها، فإذا انتهت مراحل التدرج تحقق فعلا تطبيق الشريعة.[27]

ثانيا: حكم التدرج في تطبيق الشريعة في الفقه السياسي الإسلامي:

لما كانت الشريعة التي أنزلها الله تعالى شريعة كاملة تعالج مختلف جوانب الحياة، جاء الفقه الإسلامي الذي جسد اجتهادات علماء الإسلام في هدي أصول تلك الشريعة وقواعدها شاملا لكل جوانب الحياة، ومن هذه الجوانب ما تعلق بالجانب السياسي.

والفقه الإسلامي–ومنه الفقه السياسي– يتناول نوعين من الأحكام: الأول: أحكام ثابتة لا تتغير ولا تتبدل ولا تختلف باختلاف المصلحة فيها باختلاف الأحوال والأزمان والأماكن، والثاني: أحكام روعي فيها مصالح الناس وأعرافهم في الوقت الذي استنبطت فيه، والفقه السياسي يشمل كلا النوعين، فيكون شاملا لجميع الأحكام والتصرفات التي تدبر بها شئون الأمة من حكومتها وتنظيماتها وقضائها وسلطتها التنفيذية والإدارية وعلاقتها بغيرها من الأمم في دار الإسلام وخارجها سواء كانت هذه الأحكام مما ورد به نص تفصيلي جزئي خاص أو مما لم يرد به نص تفصيلي جزئي خاص أو كان من شأنه التبدل والتغير تبعا لتغير مناط الحكم في صور مستجدة، وحسب هذا المعنى يكون معنى الفقه السياسي مطابقا لمعنى السياسة الشرعية.[28]

ومن أهم موضوعات الفقه السياسي موضوع تحكيم الشريعة، الذي يعد أصلا من الأصول التي يقوم عليها النظام السياسي في الإسلام، وهو ما جرى عليه العمل في كل العصور، حيث كانت الشريعة الإسلامية هي الشريعة الوحيدة التي يقضى بها ويتحاكم إليها في بلاد المسلمين، وقد يتهاون بعض الناس في أو الحكام في الالتزام ببعض أحكامها، ولكن هذه الانحرافات لم تتجاوز على الجملة دائرة التنفيذ العملي لبعض الأحكام الشرعية، ولم تتعد ذلك إلى دائرة التشريع بحال من الأحوال، بل ظلت الشريعة دينهم الذي يدينون به ودعوتهم التي يدعون إليها ويردون إليها عند التنازع، ويتحاكمون إليها عند الاختلاف، ولم يحدث أن استبدلت الأمة بها شريعة أخرى عبر تاريخها الطويل.[29]

ولما جاء الاستعمار كان من مخلفاته تلك القوانين الوضعية التي تجذرت، وبقيت مطبقة في أكثر جوانب الحياة، وصار من الصعوبة بمكان تغييرها، ومع إلحاح كثير من المسلمين على تطبيق الشريعة، ظهرت الدعوة للتدرج في تطبيق الشريعة، وصارت من الموضوعات التي تطرح في الفقه السياسي المعاصر، حيث انقسم فيها المسلمون إلى فئتين:

- **الأولى**: قالت بعدم جواز التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية: [30]وقد تمسكت هذه الفئة بالأصل، وهو أن الأحكام الشرعية قد استقرت بوفاة النبي عليه السلام وأصبحت الشريعة محكمة واجبة التطبيق بجميع أحكامها، وقد تضافرت النصوص الشرعية على وجوب العمل بأحكام الشريعة الإسلامية، منها قول الله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِينًا﴾ [31]، وقوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلاَ تَتَّبِعُواْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ﴾ [32] وقوله تعالى: ﴿ أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ﴾ [33]، وكل هذه الأدلة تدل على وجوب الأخذ بجميع عرى الإسلام وشرائعه، والعمل بجميع أوامره، وترك جميع زواجره ما استطاعوا من ذلك[34] وقد فهم الصحابة هذا الفهم وعملوا به، فهذا أبو بكر – رضي الله عنه – لم يعتمد على التدرج في موقفه من مانعي الزكاة، ولو شاء لاعتمد عليه فقبل منهم إيمانهم وصلاتهم وأخّر مسألة الزكاة إلى حين، لكنه قال بحسم: (والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فإن الزكاة حق المال، والله لو منعوني عناقاً كانوا يؤدونه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم لقاتلتهم على منعها)، عندئذ قال عمر: (فو الله ما هو إلا أن قد شرح الله صدر أبي بكر رضي الله عنه، فعرفت أنه الحق).[35]

وقد يجاب عن ذلك بأن العمل بالشريعة فريضة شرعية، ومن المعلوم أن العمل بالأحكام الشرعية مرتبط بالتمكن والقدرة، ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها، فإن أمكن العمل بجميع أحكام الشريعة فهو المطلوب، وإن لم يمكن العمل بجميع الأحكام قلنا بالتدرج في التطبيق بالعمل بما أمكن العمل به، واتخاذ الوسائل المتاحة لتطبيق بقية الأحكام.

- **الثانية**: قالت بجواز التدرج في تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية [36] عند توفر مجموعة من الضوابط، منها: أن لا يكون التدرج في العقيدة وما كان معلوما من الدين بالضرورة، وأن يتعذر التطبيق الفوري فإن كان التطبيق الفوري ممكنا فلا يجوز التدرج، والاعتقاد الجازم بوجوب تطبيق الشريعة كاملة عند القدرة، ووجوب نهوض العلماء بوضع خطوات مدروسة لتأمين النجاح أولا والاستمرار ثانيا، ونهوضهم بواجبهم في بيان الأحكام الشرعية للناس شيئا فشيئا.[37]

وقد استدلوا على جواز التدرج عند تحقق هذه الشروط بالأدلة التالية:

1. أننا مكلفون شرعا بالعمل بما أمكننا من الأحكام الشرعية، وما يتعذر علينا العمل به فلا إثم علينا في عدم العمل به، وهذا ينطبق على موضوع التدرج فلا نقول به إلا عند تعذر العمل بأحكام الشريعة كاملة. [38]

2. عموم الأدلة على يسر الشريعة وسماحتها، وتأخير العمل بجزء من أحكامها لوجود حرج في العمل بها يتفق مع هذه الأدلة[39].

3. المنهج النبوي في تغيير المجتمع قائم على التدرج، [40] ومما يدل على ذلك ما رواه البخاري عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «لولا أن قومك حديثو عهد بجاهلية لأمرت البيت فهدم، فأدخلت فيه ما أخرج منه وألزقته بالأرض وجعلت له بابين؛ بابا شرقيا وبابا غربيا، فبلغت به أساس إبراهيم. [41]

4. اشتراك التدرج في التطبيق مع التدرج في التشريع في

وجود بعض المسوغات، حيث يتضمن كل منهما الرفق بالناس ومراعاة أوضاعهم وأحوالهم وعدم إيقاعهم في العنت[42].

الرأي المختار في حكم التدرج في تطبيق الشريعة:

إن وجوب العمل بجميع أحكام الشريعة أمر مستقر ومجمع عليه بين علماء الأمة جميعا، وهذا محل اتفاق بين من يمنع التدرج ومن يبيحه، وهذا يقتضي أن يرجع المسلمون حكاما ومحكومين إلى شريعة ربهم، وأن يجعلوها حكما بينهم ويعلنوا تطبيقها–إن أمكنهم ذلك– في مختلف جوانب حياتهم، وينصوا على ذلك أنظمة حكمهم، ويجعلوها مصدر التشريع، وبعد ذلك يبدؤون بالتطبيق العملي للإسلام –حسب وسعهم واستطاعتهم– ويراعون في ذلك الضوابط الشرعية التي من أهمها رفع الحرج والعنت، وعدم تكليف الناس بما لا يطيقون، والضوابط المتعلقة بالمصلحة، وضوابط الضرورة والرخص الشرعية، وغير ذلك من الضوابط، ذلك أن تطبيق الشريعة لا يتضمن تكليف الناس بما لا يطيقون، لأن تطبيق الأحكام الشرعية مرتبط بالإمكان، قال تعالى: ﴿**لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا**﴾ [43].

والذي يراه الباحث أن التدرج ليس ممنوعا في كل حال، بل الممنوع هو القول في دين **الله** وأحكامه بغير ما استقرت عليه الأحكام عند وفاة النبي عليه الصلاة والسلام، والممنوع أيضا أن نعطي لأي جهة كانت أن تعفي مسلما من واجبه في القيام بأحكام الشريعة، أو إعطائه حجة لمجاوزة حدود **الله** تعالى فيما أمر به أو نهى عنه نحت ذريعة التدرج، فهذا الأمر لا يملكه أحد، لأن **الله** تعالى أتم دينه وكل مسلم مطالب بجميع أحكام هذا الدين.

وتبليغ دين **الله** تعالى على الحال التي استقر عليها عند وفاة النبي عليه الصلاة والسلام، لا يعنى تكليف الناس–حكاما ومحكومين– بتطبيق جميع أحكام الشريعة دفعة واحدة، فهذا من المتعذر، فهناك الكثير من العوائق التي تحول دون التطبيق الكامل للشريعة، وهذا يقتضي القول بجواز التدرج في التطبيق، وهو يتضمن أيضا ضرورة قيام الأمة حكاما ومحكومين بواجبهم في إزالة جميع العوائق التي تحول دون التطبيق الكامل للشريعة الإسلامية، وتهيئة الأجواء والسبل لذلك، ودعوة الناس وتعليمهم وتهيئة كافة السبل لتحكيم الشريعة في كافة مناحي الحياة.

المطلب الثاني

نماذج عملية للتدرج في تطبيق الشريعة في بعض الدول الإسلامية

يمثل هذا المطلب والذي يليه الجانب التطبيقي في عملية التدرج في تطبيق الشريعة، فهو يتكون من شقين أولهما: نماذج عملية للتدرج في تطبيق الشريعة الإسلامية في بعض الدول الإسلامية، حيث يتطرق لتجارب التدرج في تطبيق الشريعة في أربع دول هي مصر والكويت والسودان والأردن، وهو ما سيتم تناوله في هذا المطلب، أما الشق الثاني للجانب التطبيقي فهو يلقي الضوء على نموذج معاصر في تطبيق الشريعة، وهو نموذج المملكة العربية السعودية.

الفرع الأول: التدرج في تطبيق الشريعة في جمهورية مصر العربية

ظلت الشريعة الإسلامية مطبقة في مصر منذ بداية الحكم الإسلامي وحتى بداية ظهور التقنينات الحديثة في القرن التاسع عشر،[44] التي أخذ بالاتساع على حساب تطبيق الشريعة الإسلامية، حتى اقتصرت على مسائل الأحوال الشخصية.

وقد أحس كثير من الغير على الإسلام بضرورة العودة إلى الأصل واستمداد أحكام القانون من مبادئ الشريعة الإسلامية،[45] وأثمرت جهودهم، وكانت البدايات بوضع قانون للأحوال الشخصية من المذاهب الأربعة في بدايات القرن العشرين، وقد لقي معارضة شديدة، وظهر جزء منه في القانون رقم 25 لسنة 1920، ثم وضع مشروع آخر من كل المذاهب الإسلامية، ولقي معارضة كذلك ثم ووفق على جزء منه بعد ذلك فكان القانون رقم 25 لسنة 1929، ثم كان من بعد ذلك قانون الميراث رقم 77 لسنة 1943، ثم قانون الوقف رقم 48 لسنة 1946، ثم قانون الوصية رقم 71 لسنة 1946، ثم إلغاء الوقف الأعلى بالقانون رقم 180 لسنة 1952. [46]

وفي عام 1948 ظهر مشروع القانون المدني الذي عدّ الشريعة الإسلامية مصدرا من مصادره، إذ استمد القانون كثيرا من نظرياته العامة وكثيرا من أحكامه التفصيلية من الفقه الإسلامي، كما جعل الشريعة الإسلامية مصدرا يرجع له القاضي عند عدم وجود نص تشريعي[47]، وعلى إثر ذلك قام عدد من رجال القضاء والقانون بتقديم مشروع قانون مدني مستمد من الشريعة الإسلامية في مسائل نظرية العقد.[48]

وفي تطور في مسار التدرج في تطبيق الشريعة نص الدستور المصري الصادر عام 1971 في مادته الثانية على أن: (الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية مصدر للتشريع) وقد عدلت هذه المادة لتصبح الشريعة المصدر الرئيس للتشريع، حيث أصبح نصها: (الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للتشريع)، وهذا النص يقتضي رجوع السلطة المخولة بالتشريع لمبادئ الشريعة الإسلامية عند سن القوانين والأنظمة، في أي موضوع.[49]

الفرع الثاني: التدرج في تطبيق الشريعة في دولة الكويت

انطلاقا من المادة الدستورية في الدستور الكويتي، التي تنص على أن: دين الإسلام والشريعة الإسلامية مصدر رئيس للتشريع، كان لدولة الكويت جهد مشكور في مسألة التدرج في تطبيق الشريعة، ومن ثمار ذلك جاء القانون المدني الكويتي 1980م في (1082) مادة والذي نقح أيضاً طبقاً لأحكام الشريعة الإسلامية بمعرفة اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في الديوان الأميري بالكويت، وصدر بهذه التنقيحات القانون رقم 15 لسنة 1996م بتعديل بعض أحكام المرسوم بقانون رقم 67 لسنة 1980م، وهذا القانون وفق آخر تعديل له قامت به اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في مادته الأولى يحيل القاضي لأحكام الفقه الإسلامي الأكثر اتفاقاً مع واقع البلاد ومصالحها ثم العرف أسوة بما سار عليه قانون المعاملات المدنية بدولة الإمارات العربية المتحدة ومشروع قانون المعاملات المالية العربي الموحد والقانون المدني الأردني[50]

وما يجري في دولة الكويت جاء بجهد وتنسيق مشترك مع دول مجلس التعاون الخليجي، فقد عقد الاجتماع الأول لوزراء العدل في دول مجلس التعاون الخليجي 27 – 28 صفر 1403هـ الموافق 12–13 ديسمبر 1982م، وكان من مقرراته: (فيما يتعلق بمصادر التشريع وأسس القضاء بدول المجلس فقد اتفقت الدول الأعضاء على أن تكون من الشريعة الإسلامية وحدها، ذلك أن مصادر الشريعة الإسلامية لا تنفي الاستفادة من مختلف الآراء والتجارب طالما أنها لا تتعارض معها)، وكإجراء عملي تم الاتفاق في نفس الاجتماع على تشكيل لجنة من المختصين بالدول الأعضاء تجتمع في إطار الأمانة العامة لدراسة إمكانية تقنين أحكام الشريعة الإسلامية في القانون المدني، القانون التجاري، القوانين الجنائية.[51]

وفي الاجتماع الثاني لوزراء العدل في يومي 26 – 27 ربيع الثاني 1404هـ الموافق 29 – 30 يناير 1984م، تم التوصل إلى ما يلي: أولاً: إمكانية تقنين أحكام الشريعة الإسلامية، على أن تقوم بذلك لجنة فنية متخصصة تعمل وفقاً للخطة المنهجية المرفقة. ثانياً: وضع نظام قضائي موحد تتماثل فيه درجات التقاضي وتوحيد الإجراءات أمام المحاكم في الدول الأعضاء. [52]

وكتتويج لتلك الجهود صدر المرسوم الأميري رقم 139 لسنة 1991م بإنشاء اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية. [53]

الفرع الثالث: التدرج في تطبيق الشريعة في جمهورية السودان.

وقعت السودان تحت سيطرة الاحتلال الانجليزي وطبقت فيه انجلترا القوانين الإنجليزية، ولم يستثن من ذلك إلا مسائل الأحوال الشخصية التي خضعت لأحكام الشريعة الإسلامية أمام المحاكم الشرعية، واستمرت هذه الحال ما يقارب القرن من الزمن، حتى سبتمبر عام 1983م، حين أعلنت التشريعات الإسلامية، وبدأت السودان بأسلمة الحياة وسلكوا طريق التدرج في الأسلمة، فبدؤوا بأسلمة الحياة الاجتماعية بسن تشريعات في الجنايات والمعاملات والإثبات، وأصول التقاضي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ثم أسلمة الحياة الاقتصادية، بالعودة إلى نظام اقتصادي إسلامي، يقوم على الزكاة والتعامل اللاربوي، حيث صدر قانون المعاملات السوداني لسنة 1983م، وقانون العقوبات السوداني سنة 1983م، ومما هو جدير بالذكر ذلك التحوّل الشامل الذي يشهده السودان في جميع تشريعاته طبقاً لأحكام الشريعة الإسلامية، ذلك أن الدستور السوداني جعل الشريعة الإسلامية هي المصدر الأساسي لقوانين الدولة، ومعنى مصدرية الشريعة الإسلامية والفقه الإسلامي للتشريع هو تقنين أحكام الشريعة والفقه ووضعها في شكل قانون أو قوانين. [54]

الفرع الرابع: التدرج في تطبيق الشريعة في المملكة الأردنية الهاشمية.

قسم الدستور الأردني الصادر عام 1952م المحاكم إلى ثلاثة أنواع: محاكم مدنية، محاكم دينية، ومحاكم خاصة، كما قسم المحاكم الدينية إلى: المحاكم الشرعية الإسلامية ومجالس الطوائف الدينية الأخرى، وقد جعل للمحاكم الشرعية في مسائل الأحوال الشخصية للمسلمين، والأوقاف والدية، كما نص على أن تطبق المحاكم الشرعية في قضائها أحكام الشرع الشريف. [55]

في حين أعطى الدستور الأردني المحاكم النظامية الولاية القضائية العامة في جميع المجالات إلا ما كان من اختصاص المحاكم الدينية والمحاكم الخاصة.[56]

وجدير بالذكر أن الدستور الأردني الصادر عام 1946م قد أكد [57] على العمل بالقوانين العثمانية المنشورة في أول تشرين الثاني سنة 1914م، أو قبل ذلك والقوانين العثمانية التي قبل نفاذ هذا الدستور وأذيع بإعلان أنها معمول بها بقدر ما تسمح الأحوال بتطبيقها في المملكة الأردنية الهاشمية وبقدر ما لم تلغ أو تعدل هذه القوانين بتشريع في المملكة، وقد صدر إعلان بنفاذ قوانين عثمانية مثل قانون الجزاء وأصول المحاكمات الشرعية، وغيره وتبقى هذه القوانين نافذة المفعول ما لم يصدر تعديل لها أو إلغاء في المملكة. [58] ولا يخفى أن كثيرا من التشريعات العثمانية كانت مستمدة من أحكام الشريعة الإسلامية، والفقه الإسلامي كمجلة الأحكام العدلية، التي تمت صياغتها من المذهب الحنفي وقانون حقوق العائلة. [59]

وفي عام 1977م صدر القانون المدني الأردني، وكان صدوره نقلة نوعية في تقنين الفقه الإسلامي، حيث استمد هذا القانون من الفقه الإسلامي باختلاف مذاهبه، كما نص على الرجوع لأحكام الفقه الإسلامي، ثم لمبادئ الشريعة في المسائل التي لم يرد فيها نص فيه[60]، كما نص على اعتماد قواعد علم أصول الفقه في تفسير نصوص القانون المذكور[61].

المطلب الثالث

المملكة العربية السعودية كنموذج معاصر لتطبيق الشريعة الإسلامية

تشكل المملكة العربية السعودية حالة فريدة في الواقع المعاصر لتطبيق الشريعة، ففي الوقت الذي ابتعدت فيه – في حدود متفاوتة – كثير من التشريعات والأنظمة في كثير من البلاد الإسلامية عن تطبيق الشريعة إلا أن المملكة العربية السعودية قد أعلنت منذ تأسيسها أسست احتكامها لكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم[62].

وقد قامت الدولة السعودية الأولى على مرتكزات دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب التي كانت تجديدا لأمر الإسلام، وإعادة لتشكيل الحياة وفق منهج الإسلام بتأسيس عقدي سليم وشمولية لنظم الحياة كلها، وكان هذا حاضرا في وعي رجال الدولة السعودية الثانية بقيادة تركي بن عبد الله وابنه فيصل، فلم تكتف بملك مجرد وإنما أعادت الدعوة لتوجه حركة الدولة والمجتمع وليقوم العلم الشرعي بدوره في تأكيد ارتباط الحياة بشريعة الله.[63]

ومنذ عهد الملك المؤسس عبد العزيز ودخوله الرياض عام 1319هـ ثم توحيد البلاد باسم المملكة العربية السعودية عام 1351ه والدولة تلتزم بكتاب الله وسنة نبيه في حكمها وتنظيماتها، فقد كان رحمه الله شديد التمسك بكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وتطبيق أحكام الشرع تطبيقا لا هوادة فيه ولا محاباة، ومحاربة البدع والمنكرات، وكل مظاهر الشرك وأنشأ هيئات للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وأعطاها الصلاحيات التامة للنصح والإرشاد[64] ومنذ ذلك التاريخ إلى اليوم والمملكة السعودية نظامها الإسلام ودستورها القرآن في جميع مرافق الحياة، وفي

جميع القطاعات، وسلكت في مكافحة الجريمة أحكام الشريعة الإسلامية، وطبقت شرائع الإسلام التي تتميز بالمرونة، والتطور تطبيقا كاملا في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية وفي القضاء والفصل في المنازعات وفي الحقوق والواجبات. (65) وقد سار أبناء الملك عبد العزيز على هذا المنهج حيث جعلوا القرآن والسنة المصدر الأساسي في تحكيم شؤونهم الداخلية والخارجية كما تنص على ذلك جميع النظم السعودية. (66)

العلاقة بين المنهج النظري والتطبيق الواقعي: إن المملكة العربية السعودية تتبنى الإسلام مبدئيا بصفته دينها ومنهج حكمها ورسالتها الدعوية، وأنه على هذا التبني يقوم تطبيقها للشريعة في نظمها المختلفة، ولا أحد يزعم أن هذا التطبيق يمثل صفة الكمال المطلق المنزه عن الخطأ والنقص، ولا أحد يدعي له العصمة، فهذا التطبيق جهد بشري يعتريه النقص في بعض أو كثير من مفرداته في اجتهاد مطبقه أو ضعفه أو نتيجة ضغوط الظروف المحيطة به أو غير ذلك من العوارض، ومع ذلك تبقى المملكة السعودية الدولة التي تبنت التوجه الإسلامي منذ نشأتها في القرن العشرين وأنها تسعى لمداخلة العصر واستثمار منجزاته من منطلق الدين وقواعده.(67)

الفرع الأول: الشريعة الإسلامية في النظام السياسي للمملكة العربية السعودية:

جاء النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية متوافقا مع كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وأكد على سمو أحكامهما على أنظمة الدولة كافة، وتضمن قواعد ذات قيمة دستورية حددت شكل الدولة ونظام الحكم فيها والسلطات العامة ووظائفها وعلاقتها ببعضها البعض ومرجعيتها، كما احتوى على الحقوق والحريات العامة للأفراد. (68)

جاء في المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم: (المملكة العربية السعودية دولةٌ عربيةٌ إسلاميةٌ ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض)، وجاء في المادة السابعة من هذا النظام: (يستمد الحكم في المملكة العربية السعودية سلطته من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهما الحاكمان على هذا النظام وجميع أنظمة الدولة)، كما جاء في المادة الثامنة من النظام الأساسي للحكم: (يقوم الحكم في المملكة العربية السعودية على أساس العدل والشورى والمساواة وفق الشريعة الإسلامية)، وجاء في المادة السابعة عشرة على أن: (الملكية ورأس المال والعمل مقومات أساسية في النظام الاقتصادي والاجتماعي للمملكة، وهي حقوق خاصة تؤدي وظيفة اجتماعية وفق الشريعة الإسلامية) وجاء في المادة السادسة والعشرين: (تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية)، وجاء في المادة الثامنة والثلاثين من هذا النظام: (العقوبة شخصيةٌ ولا جريمة ولا عقوبة إلا بناءً على نص شرعي أو نص نظامي ولا عقاب إلا على الأعمال اللاحقة للعمل بالنص النظامي)، وجاءً في المادة الثامنة والأربعين من النظام الأساسي للحكم: (تطبق المحاكم على القضايا المطروحة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية، وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة)، ونصت المادة الخامسة والخمسون من النظام الأساسي للحكم: (يقوم الملك بسياسة الأمة سياسةً شرعيةً طبقاً لأحكام الإسلام، ويشرف على تطبيق الشريعة الإسلامية والأنظمة والسياسة العامة للدولة وحماية البلاد والدفاع عنها)، وجاء في المادة السابعة والخمسين: (يعين الملك نواب رئيس مجلس الوزراء والوزراء الأعضاء ويعفيهم بأمرٍ ملكي، يعد نواب رئيس مجلس الوزراء والوزراء الأعضاء بمجلس الوزراء مسئولين بالتضامن أمام الملك عن تطبيق الشريعة الإسلامية والأنظمة السياسية العامة للدولة)، وجاء في المادة السابعة والستين: »تختص السلطة التنظيمية بوضع الأنظمة واللوائح فيما يحقق المصلحة أو يرفع المفسدة في شئون الدولة وفقا لقواعد الشريعة الإسلامية وتمارس اختصاصاته وفقاً لهذا النظام ونظامي مجلس الوزراء ومجلس الشورى. (69)

وما تقدم من مواد اشتمل عليها النظام الأساسي للحكم يدل بكل وضوح على السياسة التشريعية للمملكة العربية السعودية التي تقوم على الاحتكام للشريعة الإسلامية في مختلف مجالات الحياة سواء ما تعلق بالحكم والنظام السياسي، وما يتعلق بالجانب الاجتماعي والاقتصادي والقضائي والجنائي، وحقوق الإنسان حيث كانت الشريعة حاكمة على جميع أنشطة الدولة ومؤسساتها والمجتمع بمختلف مرافقه. (70)

ذلك أن القواعد الشرعية في المملكة أعلى من القواعد القانونية، فإذا كانت القواعد الدستورية في الدول جميعا هي أعلى القواعد القانونية إذ تحتل قمة الهرم في تدرج القواعد القانونية فإن القواعد الشرعية (الأحكام الواردة في الكتاب والسنة) تحتل المرتبة العليا في هرم تدرج القواعد القانونية في المملكة العربية السعودية ثم تليها القواعد الدستورية، فهذه القواعد تحتل المرتبة الثانية، في هرم تدرج القواعد القانونية، وبذا لا يجوز للقواعد الدستورية الواردة في النظام الأساسي للحكم والأنظمة الأخرى ذات المرتبة الدستورية أن تخالف القواعد والأحكام الواردة في الكتاب والسنة، أو تتعارض معها فإن حصل تعارض بين نص دستوري وبين قاعدة شرعية يعمل بالقاعدة الشرعية ويهمل النص الدستوري. (71)

الفرع الثاني: التنظيم (التقنين) في المملكة العربية السعودية وأثره على تطبيق الشريعة

ولي الأمر يملك التشريع فيما لم يرد فيه نص عملا بمبدأ السياسة الشرعية، ووظيفة ولي الأمر في هذه الحالة تكميلية بالنسبة للتشريع الإسلامي،(72) ويرى ابن خلدون ضرورة ذلك حيث يقول:(فوجب أن يرجع في ذلك إلى قوانين سياسية مفروضة يسلمها الكافة وينقادون إلى أحكامها كما كان ذلك للفرس وغيرهم من الأمم، وإذا خلت الدولة من مثل هذه السياسة لم يستتب أمرها، ولا يتم استيلاؤها).(73)

وهذه التشريعات السياسية التي تسير بمقتضاها الدولة تدخل في باب السياسة الشرعية، ويندرج عليها من الأحكام ما يندرج على السياسة الشرعية، بل هي في هذا العصر من أهم أبواب السياسة الشرعية، والشريعة تعطي لولي الأمر سلطة تقديرية لتصريف شؤون الدولة حسبما يقتضيه العدل والمصلحة، شريطة ألا يخالف روح التشريع العامة ومقاصده الأساسية.

وقد دعت الحاجة ولي الأمر للتنظيم في مجالات كثيرة، ومعظم مصادر الأنظمة بالمملكة تقوم إما على قواعد الشريعة الإسلامية

بصورة مباشرة، أو على أنظمة وقواعد وأصول لا تتعارض مع قواعد الشريعة[74] وقد جاءت الأنظمة السعودية مؤكدة لما جاء في النظام الأساسي للحكم، من التزام الكتاب والسنة وأحكام الشريعة الإسلامية، كنظام مجلس الشورى[75] الذي نص في مادته الأولى: «عملا بقول الله تعالى: ﴿**فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين**﴾[76] وقوله سبحانه: ﴿**والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون**﴾[77] واقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم، في مشاورة أصحابه وحث الأمة على التشاور. ينشأ مجلس الشورى ويمارس المهام المنوطة به وفقا لهذا النظام والنظام الأساسي للحكم ملتزما بكتاب الله وسنة رسوله، محافظا على روابط الأخوة والتعاون على البر والتقوى وجاء في المادة الثانية منه: (ينشأ مجلس الشورى على الاعتصام بحبل الله والالتزام بمصادر التشريع الإسلامي ويحرص أعضاء المجلس على خدمة الصالح العام والحفاظ على وحدة الجماعة وكيان الدولة ومصالح الأمة).

وقد نصت المادة الأولى من نظام المرافعات الشرعية[78]: على (تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية؛ وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة، وتتقيد في إجراءات نظرها بما ورد في هذا النظام) وجاء في المادة الأولى من نظام الإجراءات الجزائية[79]: (تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكامَ الشريعة الإسلامية؛ وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة، وتتقيد في إجراءات نظرها بما ورد في هذا النظام) وجاء في المادة الثالثة منه: (لا يجوز توقيع عقوبة جزائية على أي شخص إلا على أمر محظور ومعاقب عليه شرعاً أو نظاماً وبعد ثبوت إدانته بناءً على حكم نهائي بعد محاكمة تُجرى وفقاً للوجه الشرعي)، وجاء في المادة الثامنة والثمانين بعد المائة من نظام الإجراءات الجزائية: (كل إجراءٍ مخالف لأحكام الشريعة الإسلامية، أو الأنظمة المستمدة منها يكونُ باطلاً) وجاء في المادة الأولى بعد المائتين منه: (ينقض الحكم إن خالف نصاً من الكتاب، أو السنّة، أو الإجماع).[80]

وهذه المواد تدل على أن مرجعية الأحكام في كل قضايا الحياة في المملكة إلى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وأنهما حاكمان على جميع أنظمة الدولة، كما أنهما حاكمان على جميع الأحكام والتصرفات والإجراءات التي يقوم بها ولي الأمر، والحكومة والإدارات المختلفة في الدولة، كما أن الأنظمة التي يضعها الإمام ولا تتعارض مع الكتاب والسنة ملزمةٌ وواجبة التطبيق،[81] ذلك أن سن الأنظمة يدخل في باب السياسة الشرعية، فإن وجد الإمام في تنظيم مجالٍ معينٍ جلبَ مصلحةٍ أو دفعَ مفسدة فإنه يضع نظاماً يضبط هَذا المجال، وبما لا يخالف الكتاب والسنة، وإن وجد المصلحة على ترك التنظيم فله ذلك أيضا، وفي كل الحالات فالشريعة الإسلامية حاكمةٌ على النظام لا محكومةٌ له.

الفرع الثالث: تطبيق الشريعة في المملكة العربية السعودية ومتطلبات العصر

يمثل التطوير المناسب مقوما مهما من المقومات التي قامت عليها الدولة السعودية، وهذا التطور يعد ضرورة ملحة، ذلك أن الدول بحاجة إلى تطوير شامل في مختلف جوانب الحياة، لأن التطور سريع، والعالم المعاصر يزداد تطورا بشكل سريع، ومن المشكلات الماثلة أن نموذج حركة التطور الماثلة أمام العالم الإسلامي هو النموذج الغربي الذي يقدم نفسه كنموذج مثالي للتطور، وهذا غير صحيح لأن طبيعة المجتمعات التي ظهر فيها التمدن الغربي مختلف عن طبيعة المجتمعات الإسلامية الأمر الذي يقتضي نموذجا مستقلا في التطور والنهوض يجمع بين مقومات المجتمع الإسلامي، ويأخذ بناصية التمدن بغض النظر عن مصدره[82]

وحينما قامت صولة الحداثة في أقطار العالم الإسلامي في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين بصورتها العلمانية المقصية للدين عن الحياة الاجتماعية، أو بصورتها المحاربة للدين في كل مجالات الحياة، باعتباره حجر العثرة عن الحداثة كانت سهام كثيرة حادة توجه إلى المملكة بسبب تمسكها بالشريعة، وتبنيها له، وتتهمها بالرجعية والتخلف، ولم تكن هذه الحملة لتفت في عضد الملك عبد العزيز أو تثنيه عن تمسكه بالإسلام أو تمنعه من السعي نحو التقدم والنهوض، حيث يقول ردا عليهم: (أما الدين فوالله لا أغير شيئا مما أنزل الله على لسان محمد صلى الله عليه وسلم، ولا أتبع إلا ما جاء به، وليغضب علينا من شاء، وأما الأمور العصرية التي تعيننا وتفيدنا ويبيحها دين الإسلام فنحن نأخذها ونعمل بها ونسعى في تعميمها ولا مدنية أحسن من مدنية الإسلام) [83]

فأعلن إيمانية دولته، واعتمادها على القرآن والسنة وتابع شؤونها لتبقى ملتزمة بتعاليم هذين المصدرين، وكان موقفه متوازنا في نظرته للفلسفات الغربية، فقد كان رافضا لفلسفاتها الملحدة ونظرياتها الضالة، متيقنا بأن ما جاء به الإسلام من تصور للوجود وتشريع للحياة هو الحق وبه المصلحة ونهضة الأمة. ومعترفا في الوقت نفسه بأن ما حققه الغرب من إنجاز تكنولوجي يعد جانب تفوق ينبغي على المسلمين أن يأخذوا به وينافسوهم فيه، وبأن لديهم في مجال تنظيم الحياة أفكارا ومسالك اجتماعية صحيحة فيها مصالح الناس، ولقد عانى في هذا المجال(التعامل مع الحضارة الغربية) في مجتمع كان منغلقا على نفسه فلم يستجب لطلب التفاعل معها حتى من الزاوية الإيجابية، كما عانى من موقفه الرافض لفلسفة الغرب الملحدة أو المخالفة لمنهج الإسلام في ظل عالم يحيط به واقع تحت الاستعمار الغربي وأغلب من يقوده فكريا من أبنائه أناس خدعهم وهج تلك الحضارة فنفروا من دينهم ونفروا الناس من كل ملتزم بالدين محتم بظلاله. [84]

وقد سار أبناء الملك عبد العزيز رحمه الله في الجمع بين الأصالة القائمة على التمسك بالإسلام وقيمه ومبادئه، وبين المعاصرة، والمتمثلة بمواكبة العصر في مختلف مجالات الحياة:

1. في المجال القضائي والتنظيمي: أولت المملكة القضاء أهمية قصوى وأسست المملكة العربية السعودية نظاما قضائيا جمع بين الأصالة والمعاصرة، فكانت مرجعيته شرعية، إلا أنه استفاد من جميع المعطيات المعاصرة في مجال التنظيم القضائي والإجراءات القضائية. [85]

2. في الجانب الأمني: لما كان الأمن نعمة من الله تعالى امتن الله به على خلقه، وكان مطلبا أساسيا على صعيد الفرد والمجتمع، وعلى صعيد الدول، وكان عاملا مهما ودعامة أساسية

للتنمية والتقدم والرخاء، ولا يتحقق الأمن على وجه الكمال إلا شعر المرء بوجوده حقيقة في جميع المجالات وفي مختلف الأصعدة، سياسيا واقتصاديا واجتماعيا ونفسيا[86] كان من واجبات الدول البحث عن الخطط الاستراتيجية لحماية المجتمع، الأمر الذي جعل الأمن يحتل مكانة بارزة عند ولاة الأمر حفظهم الله، وعلى الرغم من التطور الهائل في موضوع الجريمة إلا أن المنظم السعودي قد واكب هذا التطور.

3. في المظهر العام للمجتمع: تظهر الهوية الإسلامية للمجتمع السعودي النابعة من مبادئ الإسلام وقيم وعادات وتقاليد المجتمع السعودي، فلا يظهر فيه ما نراه في غيره من المجتمعات الأخرى من تبرج وسفور ومخالفات شرعية، مع المحافظة على شعائر الإسلام، حيث يتوافق في هذه القضية رغبة الشعب السعودي المسلم مع ما يسنه الإمام من أنظمة تسهم في المحافظة على الوجه الإسلامي للمملكة.[87]

4. في المجال الاقتصادي: فقد شهد الاقتصاد السعودي تطورا كبيرا وذلك لتنوع مصادر الدخل والإنتاج ما بين عائدات النفط، والنشاط الصناعي والزراعي والسياحي، حيث تحتضن المملكة أكبر شركة لإنتاج الزيوت وسوائل الغاز الطبيعي في العالم وأسست الكثير من المدن الصناعية والرياضية، ومدن الاتصالات.[88]

5. التضامن العربي والإسلامي والعمل لخدمة الإسلام: من ركائز السياسة السعودية منذ التأسيس إلى اليوم، وبجهودها المباركة انبثقت مؤتمرات القمم الإسلامية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي، وهيئة الإغاثة الإسلامية العالمية، ورابطة العالم الإسلامي، وتأسست مساجد ومراكز تنتشر في ربوع العالم، وقدمت المساعدات والإغاثة للشعوب المتضررة، وأسست مطبعة المصحف الشريف، ويعود للمملكة بعد الله تعالى الفضل في نشر عقيدة السلف في ربوع العالم، وتصحيح عقائد الناس، من التيارات الفكرية المنحرفة، فأنشأت الجامعات الإسلامية، وقدمت المنح الدراسية، وأسست المراكز والمعاهد، ودعمت الأقليات المسلمة، وغير ذلك من الأنشطة التي لا حصر لها. [89]

ولو أردنا أن نستقصي مجالات التحديث والتطوير في المملكة لطال بنا المقام، ومنها التحديثات في الإدارة والزراعة والري، وتوفير الآلات الزراعية، وحفر الآبار، وتقديم الدعم للمزارعين، والتجارة، والنظام المالي، والنقد المصارف، والتحديثات في المجال الاجتماعي،وقطاع المواصلات والخدمات، والصحة، وسن التنظيمات للقطاع الصحي، وتدريب الكوادر الطبية، والتعليم والتحديث في الجانب الثقافي والدبلوماسي والقضاء والأمن والدفاع، وغيرها من المجالات. [90]

الخاتمة

في ختام هذا البحث أقدم أهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها:

1. الأصل وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية كاملة، والتدرج حكم استثنائي يختص ببعض الظروف والأحوال التي يسوغ فيها ترك العمل ببعض أحكام الشريعة والتدرج فيها من باب الضرورة، والضرورة تقدر بقدرها، وليست قاعدة عامة.

2. من أقسام التدرج: التدرج في البيان، وهو بيان الأحكام الشرعية للناس شيئاً فشيئاً لتتم معرفتهم واستيعابهم لها وإدراكهم لحقيقتها، والتدرج فيها من الأيسر إلى ما يليه، ومن السهل إلى الأشد ومن القريب لأذهانهم إلى ما بعد عنهم، وهذا النوع من التدرج لا إشكال فيه.

3. من أقسام التدرج: وضع الأحكام الشرعية في أنظمة وقوانين للانتقال بالأمة والمجتمع والدولة من الأنظمة والقوانين الوضعية والمطبقة عمليا إلى الأنظمة والقوانين المستمدة من الشريعة السمحة ليسود دين الله وشرعه، في التعامل وسائر شئون الحياة، وهو موضوع البحث.

4. يرى الباحث أن التدرج ليس ممنوعا في كل حال، بل الممنوع هو القول في دين الله وأحكامه بغير ما استقرت عليه الأحكام عند وفاة النبي عليه الصلاة والسلام، وتبليغ دين الله تعالى على الحال التي استقر عليها عند وفاة النبي عليه الصلاة والسلام، لا يعنى تكليف الناس–حكاما ومحكومين– بتطبيق جميع أحكام الشريعة دفعة واحدة، فهذا من المتعذر، فهناك الكثير من العوائق التي تحول دون التطبيق الكامل للشريعة، وهذا يقتضي القول بجواز التدرج في التطبيق مع مراعاة ضوابطه الشرعية، وهي: أن لا يكون التدرج في العقيدة وما كان معلوما من الدين بالضرورة، وأن يتعذر التطبيق الفوري، فإن كان التطبيق الفوري ممكنا فلا يجوز التدرج، والاعتقاد الجازم بوجوب تطبيق الشريعة كاملة عند القدرة، ووجوب نهوض العلماء بوضع خطوات مدروسة لتأمين النجاح أولا والاستمرار ثانيا، ونهوضهم بواجبهم في بيان الأحكام الشرعية للناس شيئا فشيئا.

5. خطت كثير من الدول الإسلامية خطوات طيبة في مسألة التدرج في تطبيق الشريعة، فالدستور المصري ينص على أن: » الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للتشريع، والدستور الكويتي ينص في مادته الثانية على أن: دين الإسلام والشريعة الإسلامية مصدر رئيس للتشريع، والدستور السوداني جعل الشريعة الإسلامية هي المصدر الأساسي لقوانين الدولة، وتطبق المحاكم الشرعية في المملكة الأردنية الهاشمية أحكام الشرع الشريف في حدود اختصاصها، وهو مسائل الأحوال الشخصية، وقد وضعت قانونا مدنيا ينظم أحكام المعاملات والعقود مستمدا من الفقه الإسلامي وقواعده، لكن هذه التجارب في تطبيق الشريعة لم تكتمل ولم تفض إلى التطبيق الكامل للشريعة.

6. جاء النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية متوافقا مع كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وأكد على سمو أحكامهما على أنظمة الدولة كافة، وجاءت بقية الأنظمة المنبثقة عنه كذلك.

7. يملك ولي الأمر التشريع فيما لم يرد فيه نص عملا بمبدأ السياسة الشرعية، وقد دعت الحاجة ولي الأمر للتنظيم في مجالات كثيرة، وهذه الأنظمة تقوم إما على قواعد الشريعة الإسلامية بصورة مباشرة، أو على أنظمة وقواعد وأصول لا تتعارض مع قواعد الشريعة.

8. استطاعت المملكة العربية السعودية مع تمسكها بالشريعة الإسلامية مواكبة العصر والأخذ بأسباب النهضة في مختلف مجالات الحياة، وأصبحت نموذجا يقتدى به في هذا المجال.

التوصيات:

1. على المسلمين حكاما ومحكومين أن يعودوا إلى شريعة ربهم، وأن يجعلوها حكما بينهم في مختلف جوانب حياتهم، وأن يبدؤوا بالتطبيق العملي للإسلام، وفق الضوابط الشرعية التي من أهمها رفع الحرج، والعنت، وعدم تكليف الناس بما لا يطيقون، ويمكنهم الاقتداء بالنموذج السعودي في تطبيق الشريعة، فالتجربة السعودية في تطبيق الشريعة تجربة صالحة للبناء عليها والاقتداء بها وتبنيها في الدول الإسلامية.

2. ضرورة وضع خطة عمل ذات مراحل للانتقال بالمجتمع من العلمانية إلى الإسلام، تشترك في وضعها الأمة حكاما ومحكومين، ودعوة الناس وتعليمهم أحكام الشريعة، وتهيئة المناخ الملائم، والبدء بتعديل الأوضاع الأسرية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والإعلامية المخالفة لتعاليم الإسلام، والعمل على إزالة جميع العوائق التي تحول دون التطبيق الكامل للشريعة الإسلامية.

3. ضرورة تكليف لجنة من علماء المسلمين ممثلين للبلاد الإسلامية كافة تتفرغ لإنجاز تقنين موحد لمجالات الشريعة كافة.

الهوامش:

1. الزبيدي، تاج العروس ج1، ص63، ابن منظور، لسان العرب، ج8،ص157.
2. ابن تيمية، الفتاوى 19/306،308، الزاحم، آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة، ص 12. زيدان، المدخل لدراسة الشريعة، ص 39، القطان، وجوب تحكيم الشريعة، ص9، الزبيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية وآثاره في الحياة، ص 101، المرصفاوي، دراسة تطبيق الشريعة في مصر، ص 14، عشقي، الإسلام ومقتضيات العصر، ص 249.
3. الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، ص 3، ابن تيمية، الخلافة والملك، ص 10، د.صلاح الصاوي، الوجيز في فقه الخلافة، ص18، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، ص 464، العجلوني، تقنين الأحكام الشرعية وتأثيره على مكانة النص الشرعي، 449.
4. الصاوي، نظرية السيادة، ص47، الصاوي، تحكيم الشريعة، ص 13، شاكر، حكم الجاهلية، 10 – 19، 27 – 45، لم أتوسع في ذكر أدلة وجوب تطبيق الشريعة لظهورها، ومنها قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ رَأَيْتَ الْمُنَافِقِينَ يَصُدُّونَ عَنكَ صُدُودًا فَكَيْفَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ ثُمَّ جَاؤُوكَ يَحْلِفُونَ بِاللَّهِ إِنْ أَرَدْنَا إِلاَّ إِحْسَانًا وَتَوْفِيقًا﴾النساء 60 – 61، وقوله تعالى: ﴿فَلاَ وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّىَ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ﴾، النساء 65، وقوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ أُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَلِكَ مَثُوبَةً عِندَ اللَّهِ مَن لَّعَنَهُ اللَّهُ وَغَضِبَ عَلَيْهِ وَجَعَلَ مِنْهُمُ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتَ أُوْلَئِكَ شَرٌّ مَّكَانًا وَأَضَلُّ عَن سَوَاء السَّبِيلِ، وَإِذَا جَاؤُوكُمْ قَالُواْ آمَنَّا وَقَد دَّخَلُواْ بِالْكُفْرِ وَهُمْ قَدْ خَرَجُواْ بِهِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا كَانُواْ يَكْتُمُونَ﴾ المائدة 49 – 50، وقد وردت هذه الأدلة وغيرها في جميع الأبحاث والدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع المهم، ومنها: العجلوني، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، ص 464 – 466.
5. سورة الملك، الآية 4.
6. زيدان، المدخل لدراسة الشريعة، ص 39 – 41، الضحيان، النظم الإسلامية وحاجة البشرية إليها، ص 43، القطان وجوب تحكيم الشريعة، ص95.
7. زيدان، المدخل لدراسة الشريعة، ص 44 – 46، الضحيان، النظم الإسلامية وحاجة البشرية إليها، ص 43، القطان وجوب تحكيم الشريعة، ص105.
8. زيدان، المدخل لدراسة الشريعة، ص 43 – 45، الضحيان، النظم الإسلامية وحاجة البشرية إليها، ص 43، القطان وجوب تحكيم الشريعة، ص 44.
9. سورة الروم، الآية 30.
10. السدلان، وجوب تطبيق الشريعة، ص 101.
11. السدلان، وجوب تطبيق الشريعة، ص 120.
12. سورة الحج، الآية 78.
13. سورة البقرة، الآية 286.
14. سورة البقرة، الآية 185.
15. سورة النساء، الآية 28.
16. زيدان، المدخل، ص57، القطان، وجوب تحكيم الشريعة الإسلامية، ص 88.
17. سورة طه، الآية 124.
18. الخميس، عناية الملك عبد العزيز بالعقيدة السلفية والدفاع عنها، ص 80.
19. القطان، معوقات تطبيق الشريعة، ص53، الأشقر، معوقات تطبيق الشريعة، ص23، غانم، أزمة الإسلام مع السياسة، ص41، السدلان، وجوب تطبيق الشريعة، ص 206.
20. معوقات تطبيق الشريعة، محمد أبو الفتح البيانوني، ص 57، معوقات تطبيق الشريعة، القطان، ص 75–71.
21. البيانوني، معوقات تطبيق الشريعة، ص 25.
22. البيانوني، معوقات تطبيق الشريعة، ص 61، الأشقر، معوقات تطبيق الشريعة، ص 23.
23. العجلوني، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، ص469 – 472.
24. الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، ص 28.
25. ملحم، تأصيل فقه الأولويات، ص 348.
26. قال أبو عيسى حديث ابن عباس حديث حسن صحيح، قال الشيخ الألباني: صحيح، سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ج3، ص21.
27. الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، ص 28 – 29.
28. السياسة الشرعية هي التدابير والإجراءات والأحكام التي تنظم بها مرافق الدولة وتدبر بها شؤون الأمة مع مراعاة أن تكون متفقةً مع روح الشريعة نازلةً على أصولها الكلية محققةً لأغراضها الاجتماعية، ولو لم يدل عليها شيءٌ من النصوص التفصيلية الجزئية الواردة في الكتاب والسنة، الزحيلي، الذرائع في السياسة الشرعية والفقه الإسلامي، ص 10، عطوة، المدخل إلى السياسة الشرعية، ص 21 – 22، العتيبي، أضواء على السياسة الشرعية، ص 7. الفهداوي، الفقه السياسي الإسلامي، ص78.

29. الصاوي، نظرية السيادة في الشريعة الإسلامية، ص 35، زيدان، نظرات في الشريعة الإسلامية، ص14.

30. نقل د.محمد الشريف هذا القول عن كل من سيد قطب، ومحمد قطب، ومحمد سعيد البوطي وعبد القادر عودة، الشريف، التدرج في تطبيق الشريعة، ص 42، والشيخ أبو إسحاق الحويني، https://www.youtube.com/watch?v=_EqpHUT3fj0، والدكتور عبد العزيز الطريفي، https://www.youtube.com/watch?v=v1ILU5bPxvY&ebc=ANyPxKpQkTwhcPqVN0sjJuoX4om-OnPagdhqIr42igofZ-6DeEDzk5O2LH5Eman40RZueNJ3MjDk5Bd7XkMGW-Z6sFsQAT55XRww

31. سورة المائدة، الآية 3.

32. سورة البقرة، الآية 208.

33. سورة البقرة، الآية 85.

34. شاكر، عمدة التفسير عن الحافظ ابن كثير،ج1، ص 255.

35. رواه البخاري، الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله، حسب ترقيم فتح الباري، دار الشعب – القاهرة، ط1، 1407 – 1987ج2، ص 131، عدلان، تحكيم الشريعة التدرج لا التسويف، مجلة البيان، الأربعاء 20 صفر 1437 هـ – الموافق2015ش/02/12م.

36. منهم د.محمد الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق في الشريعة الإسلامية، ص 73، ود.محمد الشريف، التدرج في تطبيق الشريعة، ص 51.

37. العجلوني د.عبد المهدي، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، ص 482 – 485.

38. المرجع السابق، ص 474.

39. المرجع السابق، ص 475 – 476.

40. المرجع السابق، ص 476.

41. صحيح البخاري، باب فضل مكة وبنيانها، ج2، ص 574.

42. العجلوني، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، ص 476.

43. سورة البقرة، الآية ٢٨٦.

44. درويش، التشريعات والقوانين نظرة تكاملية، ص 262، طقوس، تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، ص404.

45. المرصفاوي، دراسة تطبيق الشريعة الإسلامية في مصر، ص5.

46. عطية، تاريخ تقنين الفقه الاسلامي، ص 43.

47. المرصفاوي، دراسة تطبيق الشريعة الإسلامية في مصر، ص6.

48. عطية، تاريخ تقنين الفقه الاسلامي، ص 44، الشاوي، سيادة الشريعة في مصر، ص 35.

49. العشماوي، الشريعة الإسلامية والقانون المصري، ص 19، الشاوي، سيادة الشريعة الإسلامية في مصر، ص26.

50. البعلي، ضرورة تقنين أحكام الفقه، ص 51–45.

51. المرجع السابق، ص 45 – 51.

52. المرجع السابق، ص 45 – 46.

53. المرجع السابق، ص 45 – 46.

54. عبد الوهاب، أثر الدين في النظم القانونية، ص 385، البعلي، ضرورة تقنين أحكام الفقه، ص61، الكباشي، تطبيق الشريعة في السودان، ص 7 – 8.

55. الدستور الأردني، المواد 99 – 106، العمروسي، التشريع والقضاء في الإسلام، ص 133 الناهي، مبادئ التنظيم القضائي والتقاضي والمرافعات في المملكة الأردنية الهاشمية، ص 76، أبو البصل، شرح قانون أصول المحاكمات الشرعية، ص 15.

56. الناهي، مبادئ التنظيم القضائي والتقاضي والمرافعات في المملكة الأردنية الهاشمية، ص 76.

57. المادة 71

58. أبو البصل، شرح قانون أصول المحاكمات الشرعية، ص 15.

59. عبد الوهاب، أثر الدين في النظم القانونية، ص 366 – 371، المرصفاوي، دراسة تطبيق الشريعة الإسلامية في مصر، ص5.

60. القانون المدني الأردني رقم 43 لسنة 1976، نشر في ص2 من العدد 2645 من الجريدة الرسمية الصادر في 8/1 1976، (1992)، نقابة المحامين الأردنيين، المكتب الفني، المحامي إبراهيم أبو رحمة.

61. العجلوني، قواعد تفسير النصوص، ص 1.

62. الزنيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية، ص47 وما بعدها.

63. الزنيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية، ص62 – 72، المملكة العربية السعودية في الموسوعة العربية العالمية، ص 135، المطوع، الدعوة الإصلاحية في بلاد نجد على يد الإمام محمد بن عبد الوهاب، ص 28 – 39، الشثري، الدعوة الإصلاحية في الجزيرة العربية، ص 57.

64. الحقيل، توحيد السعودية، ص53. الضحيان، النظم الإسلامية، ص 191، الشثري،الدعوة الإصلاحية في الجزيرة العربية، ص61.

65. الزاحم، آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة، ص 191.

66. الضحيان، النظم الإسلامية، ص 53.

67. الزنيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية، ص 118 – 120

68. أزرقي، القانون الدستوري السعودي دراسة قانونية تطبيقية، ص 14.

69. النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، موقع مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية، www.shura.gov.sa

70. السياسة التشريعية هي هدف الجهة المختصة بالتشريع نحو إصدار وتطبيق السياسة العامة العليا وذلك بمجالاتها المتنوعة في مختلف المناحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال سنها التشريعات. درويش، التشريعات والقوانين نظرة تكاملية، ص 33.

71. شطناوي، القانون الدستوري المقارن، ص 441.

72. المرصفاوي، دراسة تطبيق الشريعة الإسلامية في مصر، ص122.

73. مقدمة ابن خلدون، ص 177.

74. الشارخ، مختصر الطريق لمقارنة أنظمة وقوانين القضاء والمرافعات والتحقيق، ص 62.

75. صدر نظام مجلس الشورى لعام 1412هـ بالأمر الملكي رقم أ/91 تاريخ 27/8/1412هـ.

76. سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

77. سورة الشورى، الآية ٣٨.

78. صدر نظام المرافعات الشرعية لعام 1421بالأمر الملكي رقم م/21 تاريخ 20 /5 /1421، آل الشيخ تطور إدارة القضاء في المملكة العربية السعودية، ص79، ويعرف نظام المرافعات الشرعية بأنه مجموعة من الأصول والإجراءات والتنظيمات التي يجب على المتقاضين مراعاتها للحصول على حقوقهم، كما يجب على المحاكم اتباعها لإقامة العدل بين الناس. الموجان، شرح نظام المرافعات الشرعية وفق آخر التعديلات، ص11، ظفير، قواعد المرافعات الشرعية فقها ونظاما، ص 11 – 12.

79. صدر نظام الإجراءات الجزائية لعام 1422 بالأمر الملكي رقم 200 بتاريخ 14 /7/ 1422، آل الشيخ، تطور إدارة القضاء في المملكة العربية السعودية، ص82.

80. ظفير، الإجراءات الجزائية في المملكة العربية السعودية، ص373 – 398.

81. آل خنين، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية، ص 16، آل خنين،توصيف الأقضية في الشريعة الإسلامية، ج1، ص190.

82. الزنيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية، ص 98 – 99.

83. المرجع السابق، ص 296 – 298.

84. المرجع السابق، ص 78 – 81.

85. وافي، القضاء العام في المملكة العربية السعودية،ص5.

86. مصطفى، البيئة والجريمة ومردودهما الأمني، ص 139 – 146.

87. الحميدان، الإصلاح المجتمعي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في السعودية، ص 53.

88. المملكة العربية السعودية في الموسوعة العربية العالمية، ص 67، 218،290، الحمدي، حركة التحديث في المملكة العربية السعودية، ص 59.

89. المملكة العربية السعودية في الموسوعة العربية العالمية، ص 244.

90. الحمدي، حركة التحديث في المملكة العربية السعودية، ص–59 98.

المصادر والمراجع:

1. أزرقي، محمد نسيب وآخرون، القانون الدستوري السعودي دراسة قانونية تطبيقية، الرياض، مكتبة القانون والاقتصاد، ط1، 2011–1432.

2. أبو البصل، عبد الناصر موسى، شرح قانون أصول المحاكمات الشرعية ونظام القضاء الشرعي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999، بلا طبعة.

3. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، الجامع الصحيح، حسب ترقيم فتح الباري، القاهرة، دار الشعب –ط1، 1407 – 1987

4. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع الصحيح، بيروت، دار اليمامة، ط3، 1407 – 1987.

5. البعلي، عبد الحميد، ضرورة تقنين إحكام الفقه الإسلامي الكويت، اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، بلا طبعة.

6. الترمذي محمد بن عيسى أبو عيسى السلمي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي – بيروت، بلا طبعة.

7. ابن تيمية، فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، المحقق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي، مكتبة ابن تيمية، بلا طبعة.

8. ابن تيمية، الخلافة والملك، تحقيق: حماد سلامة ود.محمد عويضة، مكتبة المنار الزرقاء الاردن، ط2، 1414 – 1994.

9. الحقيل، عبد الله بن حمد، توحيد المملكة وأثره في النهضة العلمية والاجتماعية، بلا طبعة.

10. الحمدي، صبري، حركة التحديث في المملكة العربية السعودية –1926 1953، الدار العربية للعلوم، ط1، 1435 – 2014.

11. الحميدان وآخرون، إبراهيم، الإصلاح المجتمعي، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في السعودية، الرياض، دار غيناء للنشر، ط2، 1428 – 2007.

12. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، صيدا، بيروت، المكتبة العصرية، 1436 – 2015، بلا طبعة.

13. الخميس، عناية الملك عبد العزيز بالعقيدة السلفية والدفاع عنها، د.محمد بن عبد الرحمن الخميس، 1419 – 1999، بلا طبعة.

14. آل خنين، عبد الله، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية، مكتبة العبيكان، بلا طبعة.

15. درويش، كمال وآخرون، التشريعات والقوانين نظرة تكاملية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ط1، 2004.

16. الزاحم، محمد عبد الله، آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة، القاهرة، دار المنار، ط2، 1412 – 1992.

17. الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، بلا طبعة.

18. الزحيلي، محمد، التدرج في التشريع والتطبيق، الكويت، اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، بلا طبعة.

19. الزحيلي، وهبة، الذرائع في السياسة الشرعية والفقه الإسلامي، دار المكتبي، دمشق، ط1، 1419 – 1999.

20. الزنيدي، تطبيق الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية وآثاره في الحياة، عبد الرحمن بن زيد، من منشورات الأمانة العامة للاحتفال بمائة عام على تأسيس المملكة، 1419هـ1999–م، بلا طبعة.

21. زيدان، عبد الكريم، المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، الإسكندرية، دار عمر بن الخطاب، بلا طبعة.

22. زيدان، عبد الكريم، نظرات في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421 – 2000.

23. السدلان، صالح بن غانم، وجوب تطبيق الشريعة في كل عصر، الرياض، دار بلنسية، ط1، 1417 – 1997.

24. آل سعود، فيصل بن مشعل بن سعود بن عبد العزيز التطور السياسي في المملكة العربية السعودية، ط1، 1423 – 2002.

25. سكاكر، محمد علي محمد، نظام الحكم في الدولة السعودية(الدولة السعودية الثانية أنموذجاً)، نظام الحكم في الدولة السعودية، الدارة – الرياض – العدد الثالث – السنة السادسة والعشرون، 1999،بلا طبعة.

26. الشارخ، سليمان بن محمد المزيد، مختصر الطريق لمقارنة أنظمة وقوانين

القضاء والمرافعات والتحقيق، الرياض، مطابع سلطان، ط1، –1434 2013.

27. شاكر، حكم الجاهلية، أحمد شاكر، القاهرة، مكتبة السنة، ط4، 1435 – 2014.

28. شاكر، أحمد، عمدة التفسير عن الحافظ ابن كثير، مختصر تفسير ابن كثير، المنصورة، دار الوفاء، دار ابن حزم، ط2، 1426 – 2005.

29. الشاوي، توفيق، سيادة الشريعة الإسلامية في مصر، القاهرة، الزهراء للإعلام العربي، ط1، 1407 – 1987.

30. الشثري، محمد، الدعوة الإصلاحية في الجزيرة العربية، الرياض، دار الحبيب، ط1، 1423 – 2002، ص 57.

31. شطناوي، علي خطار القانون، الدستوري المقارن، الرياض، مكتبة الرشد، ط1، 2014 – 1435.

32. آل الشيخ، عبد الملك، تطور إدارة القضاء في المملكة العربية السعودية على ضوء النموذج المنشوري، ط1، 1431 – 2010.

33. الصاوي، صلاح، تحكيم الشريعة وصلتها بأصل الدين، مصر، دار الصفوة، ط1، 1434 – 2013

34. الصاوي، صلاح، نظرية السيادة في الشريعة الإسلامية وأثرها على شرعية الأنظمة الوضعية،1432 – 2011، بلا طبعة.

35. د.صلاح الصاوي، الوجيز في فقه الخلافة، دار الاعلام الدولي، بلا طبعة.

36. الضحيان، النظم الإسلامية وحاجة البشرية إليها، النموذج السعودي، أ.د. عبد الرحمن الضحيان، المدينة المنورة، دار المآثر، ط1، 1423 – 2002

37. ظفير، سعد، المرافعات الشرعية فقها ونظاما،1432 – 2011، بلا طبعة.

38. ظفير، سعد الإجراءات الجزائية في المملكة العربية السعودية، الرياض، 1432 – 2011، بلا طبعة.

39. مصطفى، أشرف عبده عبد الخالق، البيئة والجريمة ومردودهما الأمني، دراسة تطبيقية على المتغيرات البيئية المرتبطة بنوعية الجرائم، ط1، 1427 – 2006.

40. عبد الوهاب، فاطمة محمد عبد العليم، أثر الدين في النظم القانونية دراسة مقارنة بين الإسلام والمسيحية، رسالة دكتوراه في الحقوق، جامعة القاهرة، إشراف د.صوفي أبو طالب، 1421 – 2001.

41. العتيبي، سعد مطر، أضواء على السياسة الشرعية، بلا طبعة.

42. العثيمين، عبد الله، تاريخ المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان، ط17، 1435 – 2014.

43. العجلوني، عبد المهدي، التدرج في تطبيق الشريعة وضرورته في الإصلاح المنشود، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، العدد 102 السنة 30، ذو القعدة –1436سبتمبر 2015.

44. العجلوني، عبد المهدي، تقنين الأحكام الشرعية وتأثيره على مكانة النص الشرعي، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، العدد 98، السنة 29، سبتمبر 2014.

45. العجلوني، عبد المهدي، قواعد تفسير النصوص وتطبيقاتها في الاجتهاد القضائي الأردني، رسالة دكتوراه في الجامعة الأردنية، إشراف أ.د.عبدالله الكيلاني، 2005.

46. عدلان، عطية، تحكيم الشريعة التدرج لا التسويف، مجلة البيان، الأربعاء 20 صفر 1437 هـ – الموافق2015/12/02.

47. العشماوي، محمد سعيد الشريعة الإسلامية والقانون المصري، مصر، مكتبة مدبولي الصغير، ط1، 1416 – 1996.

48. عطوة، عبد العال، أحمد المدخل إلى السياسة الشرعية، من منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1414 – 1993، بلا طبعة.

49. عطية، جمال الدين، تاريخ تقنين الفقه الإسلامي، بلا طبعة.

50. العمروسي، أنور، التشريع والقضاء في الإسلام، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 1984،بلا طبعة.

51. القطان، مناع، وجوب تحكيم الشريعة الإسلامية، من منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1405 – 1985، بلا طبعة.

52. الكباشي، المكاشفي طه، تطبيق الشريعة الإسلامية في السودان بين الحقيقة والإثارة، مصر، الزهراء للإعلام العربي، ط2، 1407هـ/1986م.

53. كيلاني، كمال،عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود والإصلاح الإسلامي المعاصر،1419 – 1999.

54. الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، تحقيق د.أحمد مبارك البغدادي، ط1، 1409 – 1989، الناشر مكتبة دار قتيبة الكويت.

55. المرصفاوي، فتحي، دراسة تطبيق الشريعة الإسلامية في مصر، دار الفكر العربي، بلا طبعة.

56. المطوع، عبد الله، الدعوة الإصلاحية في بلاد نجد على يد الإمام محمد بن عبد الوهاب، الرياض، دار التدمرية، ط12، 1434 – 2013.

57. ملحم، د.محمد همام ملحم، تأصيل فقه الأولويات وتطبيقاته في مجال حفظ الدين وفي السياسة الشرعية، مركز البيان للبحوث والدراسات، مجلة البيان، 1436، بلا طبعة.

58. ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، بيروت، دار صادر، بلا طبعة.

59. الموجان،إبراهيم بن حسن،شرح نظام المرافعات الشرعية وفق آخر التعديلات،ط1 ،1436 – 2015.

60. مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، المملكة العربية السعودية في الموسوعة العربية العالمية، ط1، 1419 – 1999.

61. الناهي، صلاح الدين، مبادئ التنظيم القضائي والتقاضي والمرافعات في المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار المهد للنشر والتوزيع، ط1، 1983.

تأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية في تونس: دراسة قياسية للفترة 1980 - 2013 *

د. سامية عمر عبدة**

*تاريخ التسليم: 2016/3/4م، تاريخ القبول: 2016/8/17م.
**باحثة دكتوراه/ جامعة باجي مختار عنابة/ الجزائر.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة رأس المال الأجنبي في تنمية الاقتصاد التونسي. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام طريقة المربعات الصغرى للقيام بعملية بناء نماذج الانحدار المتعدد، لاختبار تأثير التدفقات بأشكالها الثلاث: استثمار أجنبي، وديون خارجية، ومساعدات إنمائية، إضافة إلى متغير مساعد يمثل رأس المال المحلي، على مجموعة من المؤشرات الاقتصادية التي تقيس مستوى التنمية المحقق بهذه الدولة.

كشفت نتائج الدراسة أن مساهمة التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في تفسير تغيرات مؤشرات التنمية في تونس اختلفت من نموذج لآخر، بينما أسهمت في تفسير جزء معتبر من التغيرات في كل من معدل نمو متوسط نصيب الفرد من الناتج، وهيكل الإنتاج، والفجوة الادخارية، وحجم التشغيل، لم يكن لها تأثير ذو دلالة احصائية على فجوة التجارة الخارجية. لهذا توصي الدراسة بمواصلة الجهود لتأمين مناخ استثماري شفاف ومستقر ويمكن التنبؤ به، وتأمين الآلية المناسبة لتدفق رأس المال الأجنبي إلى الاستثمارات المنتجة، ودعم استقرار الاقتصاد الكلي، وتصحيح نواحي الفشل في السوق بما يسمح للأعمال التجارية المحلية والدولية بالعمل بكفاءة وبصورة مربحة على نحو يكون له أقصى التأثير في التنمية.

الكلمات المفتاحية: التدفقات الدولية لرؤوس الأموال، الاستثمار الأجنبي، القروض الخارجية، المساعدات الرسمية للتنمية، التنمية الاقتصادية.

The impact of international capital flows on economic development in Tunisia: An Econometric Study during the Period of 1980-2013

ABSTRACT:

This study aims at identifying to what extent the international capital flows have contributed in the financing of the Tunisian economy. In order to achieve this goal, the least squares method is used to construct multiple regression models and to test the impact of flows of the three forms namely foreign investments, external debt, and official development aid, as well as an assistant variable representing the local capital, on a set of economic indicators that measure the level of economic development.

The study results reveal that the contribution of international capital flows in the interpretation of changes in development indicators in Tunisia differ from a model to another, while they contribute to the interpretation of a considerable part of changes in each of the average GDP per capita growth rate, production structure, savings gap and labor. It also indicates the lack of significant statistical relationship between international capital flows and the foreign trade gap. Therefore, the study recommends more efforts to provide a transparent, stable, and predictable investment environment, as well as the appropriate mechanism for the flow of foreign capital into productive investments, support macroeconomic stability, and correct the failure in the market, allowing local and international businesses to operate efficiently and consequently, positively impact development.

***Key Words**: International capitals flows, foreign investment, foreign loans, official development aid, economic development.*

مقدمة

تسعى دول العالم المختلفة إلى التقدم والنمو الاقتصادي، ولتحقيق ذلك يجب توافر مجموعة من العوامل الاقتصادية، ويأتي في مقدمة تلك العوامل بصفة عامة رأس المال والمعرفة كونهما يمثلان عصبي التنمية الاقتصادية في العصر الحديث. وإذا كان الأصل أن تضطلع المصادر الوطنية في الدولة بتوفير هذين العنصرين فإن ذلك قد لا يكون متاحا وميسورا في كثير من الأحيان، بسبب ضعف الادخار المحلي تارة، وانخفاض مستوى الدخل الوطني تارة أخرى، فضلا عن غياب التقنية الحديثة بسبب عوامل تخلف الأبحاث العلمية النظرية والتطبيقية. من هنا سرى اعتقاد في الأدب الاقتصادي، بأن استقطاب رأس المال الأجنبي سوف يكون له أثر ايجابي على برامج التنمية. ذلك الاعتقاد دفع الدول النامية إلى أن تسعى لاستقطاب ما تحتاج إليه من رؤوس الأموال من دول أخرى لتحقيق التنمية الاقتصادية (السامرائي، 2006: 39).

إشكالية البحث

تعد عدم كفاية رؤوس الأموال المحلية اللازمة لتمويل برامج الاستثمار المطلوبة من أجل تحقيق معدلات نمو مرتفعة للدخل الوطني، من أهم العقبات التي اعترضت طريق البلدان النامية في سعيها لتحقيق التقدم والرفاهية لمجتمعاتها، مما أظهر ضرورة الاستعانة برؤوس الأموال الأجنبية نظرا لما تحققه من تعزيز المدخرات الوطنية لبلوغها معدلات أعلى للتراكم الرأسمالي، بالإضافة إلى ما تسهم به في تزويد البلدان النامية بالنقد الأجنبي اللازم للوفاء بمتطلبات عملية التنمية. ولأهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في دفع عجلة التنمية، تتبلور إشكالية الدراسة حول التساؤل الآتي: « ما تأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في مؤشرات التنمية الاقتصادية في تونس؟»

أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، فقد حظيت التدفقات الدولية لرؤوس الأموال –وخاصة في شكل استثمار أجنبي– باهتمام كبير، وسعت العديد من الدول النامية إلى استقطابها من خلال توفير المناخ الاستثماري المناسب وتحرير

حساب رأس المال، بحكم أنها فرصة للنمو والتطوير رغم تباين الطروحات الفكرية والنظرية لكثير من الاقتصاديين وغيرهم من المفكرين حولها. ولأهمية حركة تلك التدفقات في عمليات التنمية الاقتصادية فقد جاء هذا البحث محاولة لتوضيح تأثير استقطاب رأس المال الأجنبي في التنمية الاقتصادية، معتمدا المعطيات الاحصائية والقياسية لقياس وتحليل أثر تلك التدفقات في بعض المتغيرات الاقتصادية التي تقيس مستوى التنمية المحقق، مما قد يكون له دور في مساعدة صانع القرار في مجال التخطيط للتنمية.

فرضيات البحث

يعتمد هذا البحث على مجموعة من الفرضيات التي تهدف إلى الإجابة عن الاشكالية المطروحة، وتقع هذه الفرضيات ضمن مجموعة واحدة تتضمن الفرضيات المتعلقة بأثر التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية في تونس، ولذلك تم صياغة فرضيات البحث بشكلها العدمي:

- ♦ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدفقات الدولية لرأس المال في النمو الاقتصادي معبرا عنه بنمو نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.
- ♦ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدفقات الدولية لرأس المال في هيكل الإنتاج.
- ♦ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدفقات الدولية لرأس المال في الفجوة الادخارية.
- ♦ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدفقات الدولية لرأس المال في فجوة التجارة الخارجية.
- ♦ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدفقات الدولية لرأس المال في مستوى التشغيل.

منهج وحدود البحث

في محاولة للإجابة على الإشكالية المطروحة في البحث، فقد تم الاعتماد على الجمع بين المنهج الوصفي والتحليلي لسرد مختلف المفاهيم حول التدفقات الدولية لرؤوس الأموال، ولإعطاء نظرة على واقع التدفقات في تونس. وكذلك اعتمد البحث على المنهج التحليلي القياسي من خلال تقدير نماذج تفسر أثر التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية في تونس. أما الإطار الزمني للدراسة فشمل الفترة 1980 – 2013، ويعود السبب الرئيسي في هذا الاختيار إلى توفر البيانات حول متغيرات الدراسة فمعظمها غير متوفرة قبل 1980، كما أن البيانات المتوفرة أثناء إجراء الدراسة تتوقف عند 2013.

بيانات البحث ومصادرها

بما أن البحث يهدف إلى تحديد أثر التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية فقد ركز على التدفقات متوسطة وطويلة الأجل تتجاوز مدتها سنة، والتي قد يكون لها مساهمة فعلية في تمويل التنمية الاقتصادية، وكما ذهب إلى ذلك الباحثون في الدراسات السابقة(موسى، 2009) (يونس وآخرون، 2002). ستتم الاستعانة بمتغير مساعد وهو معدل الاستثمار المحلي على اعتبار أن رأس المال الأجنبي هو مكمل لرأس المال المحلي، وكما ورد ذلك في دراسات سابقة تناولت تأثير رأس المال الأجنبي على النمو الاقتصادي(Gheeraert and Malek Mansour, 2005). كما أن عدم توفر البيانات حول تدفقات الاستثمار المحفظي في شكل سلاسل زمنية جعل الدراسة تقتصر على ثلاثة أشكال للتدفقات وهي الاستثمار الأجنبي المباشر، الديون الخارجية، والمساعدات الرسمية للتنمية. وبما أنه لا يوجد إجماع على مؤشر موحد لقياس التنمية، فقد تعددت وتطورت المؤشرات والأدلة الخاصة بقياس التنمية بشكل مستمر نتيجة تطور مفهوم ومحتوى عملية التنمية نفسها، لذلك تمثلت المتغيرات التابعة في بعض المؤشرات المستخدمة في قياس التنمية الاقتصادية، حيث استخدمت بعض الدراسات هذه المؤشرات. لتقدير معلمات متغيرات النماذج الاقتصادية، تم تجميع البيانات من موقع قاعدة بيانات البنك العالمي حول مؤشرات التنمية العالمية، وقد ارتأينا أن تكون البيانات من موقع واحد لتفادي اختلاف وتناقض الإحصائيات من هيئة لأخرى.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في التحليل

بعد التحقق من مدى سكون بيانات السلاسل الزمنية للمتغيرات محل الدراسة بإجراء اختبار جدر الوحدة باستخدام اختبار ديكي–فولر الموسع (Augmented Dicky-Fuller Test). تم تقدير النماذج باستخدام طريقة المربعات الصغرى العادية، ولإثبات صحة النماذج استخدامنا الاختبارات التالية:

- ♦ اختبار المعنوية الإحصائية للمعلمات باستخدام اختبار Student لدراسة المعنوية الإحصائية لمعلمات الانحدار المقدرة لكل متغير مفسر على حدى (شيخي، 2012: 72).
- ♦ اختبار المعنوية الكلية للنموذج باستخدام اختبار Fisher لدراسة معنوية كل المعلمات في آن واحد بمقارنة F المحسوبة ب F الجدولية عند درجة حرية البسط (k-1)، ودرجة حرية المقام (n-k)، فإذا كانت F المحسوبة أكبر من F الجدولية نرفض فرض العدم، ونقبل الفرض البديل، أي أنه يوجد على الأقل متغير واحد لا يساوي الصفر والنموذج ككل له معنوية (السيفو ومشعل، 2003: 236).
- ♦ اختبار جودة التوفيق والارتباط: وذلك باستخدام معامل التحديد المصحح $\overline{R}^2$ لتوضيح نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير التغير الحاصل في المتغير التابع.
- ♦ اختبار داربن واتسون (Durbin Watson Test): ويعد هذا الاختبار من أهم الاختبارات الإحصائية التي تستخدم في الكشف عن الارتباط الذاتي، وذلك باستخدام إحصائية الاختبار (d) والتي تأخذ قيمة دنيا (dl) أو قمة عليا (du) (بني هاني، 2014: 160– 162).

وللتحقق من جودة النماذج لا بد من التأكد من وجود العلاقة الخطية بين متغيرات الدراسة، وتوافر شروط طريقة المربعات الصغرى العادية OLS والمتمثلة في: (عطية، 2005)

- ♦ الارتباط الذاتي للبواقي(Autocorrelation): تفترض طريقة المربعات الصغرى استقلال القيمة المقدرة لحد الخطأ في فترة زمنية معينة عن القيمة المقدرة لحد الخطأ في فترة زمنية سابقة لها، أما إذا ما تم اسقاط هذا الفرض فإن ذلك يدل على وجود ما يسمى بالارتباط الذاتي بين الأخطاء العشوائية. لاختبار هذه الفرضية سيتم اعتماد اختبار Breusch-Godfrey، حيث يتم قبول

الفرض العدمي: يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي إذا كانت احتمالية احصائية فيشر أقل من مستوى المعنوية (5 %).

♦ تجانس البواقي: (ثبات تباين حد الخطأ) لاختبار ثبات بباين الأخطاء عبر الزمن سنعتمد اختبار Heteroskedastic-ity ARCH، وسيتم قبول فرضية ثبات تباين حد الخطأ إذا كانت احتمالية احصائية فيشر أكبر من مستوى المعنوية (5 %).

♦ اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي: حيث تفترض طريقة المربعات الصغرى توفر خاصية التوزيع الطبيعي للبواقي، وسنعتمد اختبار Jarque-Bera لرفض أو قبول الفرض العدمي: البواقي لا تتبع التوزيع الطبيعي. حيث يتم قبول الفرض إذا كانت احتمالية احصائية JB أقل من مستوى المعنوية (5 %) (تومي، 2011: 94).

الدراسات السابقة

تتمثل الدراسات التي تتقارب في الغايات وموضوع هذا البحث، فيما يلي:

دراسة **موسى** (**2009**) بعنوان (قياس وتحليل أثر التدفقات المالية الدولية في التنمية الاقتصادية في بلدان نامية مختارة خلال المدة 1990 – 2006). استهدفت الدراسة اختبار وجود علاقة سببية بين صافي التدفقات المالية الدولية والعديد من المتغيرات الاقتصادية التي تعبر عن النمو الاقتصادي، ومن بينها معدل النمو الاقتصادي، والاستثمارات السنوية، والاستخدام، والصادرات، والتضخم البطالة وغيرها، وقد استخدم طريقة المربعات الصغرى لتقدير معلمات الدراسة واختبار العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية الحقيقية والمتغيرات المستقلة التي تمثلت في الاستثمار الأجنبي المباشر، والاستثمار المحفظي،والقروض الخارجية، واختار الباحث قطرا عربيا وهو مصر وذلك لاعتمادها الكبير على التدفقات المالية في عملية التنمية الاقتصادية فيها.

أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين المديونية الخارجية ومتغيرات الاقتصاد المصري الحقيقية في الغالب علاقة سالبة، وأن علاقة هذه الأخيرة بالاستثمار الأجنبي موجبة، كما بينت نتائج الدراسة عدم معنوية العلاقة بين المتغيرات التفسيرية والكثير من تلك المتغيرات ما عدا الادخار، والصادرات،و الواردات، ومعدل النمو، مما أكد للباحث أن أثر التمويل الخارجي كان ضعيفا في الكثير من المتغيرات الحقيقية للاقتصاد المصري.

دراسة **E. Prasad, R. Rajan et A.Subramanian**، بعنوان (مفارقة رأس المال)، 2007. تبحث الدراسة في كيفية تخصيص رأس المال في شتى أنحاء العالم، وهل عزز رأس المال الأجنبي النمو حقا في البلدان النامية؟. للتصدي لهذه المسألة قام الباحثون بفحص العلاقة طويلة الأمد بين أرصدة الحساب الجاري والنمو، وذلك باستخدام بيانات تم استخراج متوسطها عبر فترة طويلة في كل بلد. شملت الدراسة 51 بلدا ناميا في نطاق يتراوح بين معدلات منخفضة ومرتفعة لمتوسط النمو خلال الفترة 1970 – 2004. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الارتباط كان إيجابيا، أي أن البلدان النامية التي اعتمدت على نحو أقل على التمويل الخارجي حققت نموا أسرع على المدى الطويل.

دراسة (**Gheeraert and Malek Mansour 2005**)، بعنوان (أثر تدفقات رأس المال الخاص على النمو والتنمية الاقتصادية). استهدفت الدراسة التحري عن وجود صلة بين التدفقات الدولية لرأس المال والنمو الاقتصادي من جهة، وبين التدفقات والتنمية الاقتصادية من جهة أخرى. لاختبار التساؤل الأول اعتمدت الدراسة على طريقة المربعات الصغرى المشتملة على متغيرات صورية LSDV لتقدير العلاقة بين معدل نمو متوسط نصيب الفرد من الناتج الخام كمتغير تابع، والادخار المحلي ورأس المال الأجنبي كمتغيرات مستقلة، وقدرت قيمة الادخار المحلي بطرح تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر من إجمالي تكوين رأس المال الثابت، بينما قدر رأس المال الأجنبي بإجمالي تدفق رؤوس الأموال بين البلد وبقية العالم، وقد استعان الباحثان بمتغيرات صورية تمثلت في معدل نمو التقدم التكنولوجي، ومستوى رأس المال البشري. وبالنسبة للسؤال الثاني استخدم الباحثان طريقة الانحدار الخطي البسيط لتحليل الارتباط بين التدفقات الدولية لرؤوس الأموال ومؤشر التنمية البشرية HDI الذي استخدم للتعبير عن مستوى التنمية الاقتصادية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين التدفقات الدولية لرؤوس الأموال والنمو، وعدم وجود علاقة ارتباط بين التدفقات الدولية لرأس المال والتنمية الاقتصادية.

دراسة **يونس وآخرون** (**2002**)، بعنوان (تأثير التمويل الخارجي على التنمية الاقتصادية في الأردن). هدفت الدراسة إلى اختبار التمويل الخارجي ممثلا بالقروض والاستثمار الأجنبي المباشر على التغيرات الهيكلية للاقتصاد الأردني خلال الفترة (1980 – 1997). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام النموذج الاقتصادي القياسي Chenery-Taylor وبعد إجراء التحويرات عليه تم تحديد المؤشرات الهيكلية والمتغيرات المستقلة المؤثرة عليها، وقد استخدم مقدار التغير الحاصل في هيكل الإنتاج للتعبير عن مستوى التنمية الاقتصادية المتحقق في الأردن. باستخدام بيانات السلسلة الزمنية للمدة (1980 – 1997). وتم تقدير النموذج لقطاعات الزراعة والصناعة والخدمات. خلصت الدراسة إلى تزايد اعتماد الأردن على التمويل الخارجي في معالجة مشكلاته الاقتصادية وبالتالي تزايد خدمتها، إلا أن التحليل التجريبي للدراسة أظهر عدم قدرة التمويل الخارجي ممثلا بالقروض، والاستثمار الأجنبي المباشر في تحقيق التغيرات الهيكلية المطلوبة للمسيرة التنموية للاقتصاد الأردني.

التدفقات الدولية لرؤوس الأموال: المفهوم والأشكال

تعرف التدفقات الدولية لرؤوس الأموال بأنها: (انتقال الحقوق المترتبة على رؤوس الأموال من فرد أو مجموعة من الأفراد المعنويين أو الطبيعيين أو مؤسسة أهلية أو رسمية من الدول إلى مثل ذلك في دولة أو دول أخرى)، (الطائي، 1999: 106). ويقصد برؤوس الأموال هنا، صور رأس المال بأنواعه كافة المتمثلة بشكل نقود أو سندات أو صكوك أو أوراق مالية أخرى. لا يقصد بهذه الحركة تحويل سلع رأسمالية مادية معينة من بلد إلى أخر –ولو أن تحويل هذه السلع قد يكون مصاحباً لحركات رأس المال– إنما يقصد به انتقال القوة الشرائية التي لم تخصص للاستهلاك من بلد إلى آخر. أي انتقال رأس المال من الأفراد (المعنويين والطبيعيين) والمشروعات من بلد لآخر.

وتنقسم التدفقات الدولية لرأس المال إلى نوعين: (الأسرج، 2005)

- **التدفقات الرسمية:** هي تلك التدفقات التي تتم بقرار من السلطة النقدية في الدولة المقرضة (عادة البنك المركزي)، وتنتج هذه التدفقات عن إدارة السلطة لموارد الدولة المالية لتحقيق أهداف محددة، ولتكن توازن ميزان المدفوعات على سبيل المثال، وتأخذ هذه التدفقات الرسمية عادة شكل المنح والمعونات أو القروض الرسمية لحكومات الدول المتلقية (المدينة)، وترتبط إلى حد كبير بالعوامل السياسية، حيث ترى الدول المانحة ضرورة تحقيق أهداف سياسية واقتصادية معينة في المناطق التي توجه قروضها إليها.

- **التدفقات الخاصة:** فهي التي تخرج من الدولة المقرضة بقرارات خاصة – تدفقات من القطاع الخاص في الدولة (A) إلى القطاع الخاص في الدولة (B) – وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي: الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI)، والاستثمار الأجنبي غير المباشر (FPI)، والقروض المصرفية. يمكن القول إن رؤوس الأموال الخاصة تتحرك بهدف تحقيق أكبر عائد ممكن على هذه الأموال، وقد يشتمل هذا الهدف على الرغبة في زيادة الصادرات كما في حالة تسهيلات الموردين، أو على الرغبة في زيادة الأرباح كما في حالة القروض المصرفية والسندات الدولية والاستثمارات الأجنبية.

وعلى العموم فإن التدفقات الدولية لرؤوس الأموال باتجاه الدول النامية تتخذ أحد الأشكال التالية:

- **الاستثمار الأجنبي المباشر:** ويعرف بأنه استثمار يتضمن علاقة طويلة الأجل ويعكس مصلحة دائمة وسيطرة لهيئة مقيمة في أحد الاقتصاديات في مشروع مقيم في اقتصاد آخر. تنص الطبعة الخامسة من دليل ميزان المدفوعات الصادر عن صندوق النقد الدولي على أن امتلاك المستثمر الأجنبي المباشر لـ 10 % أو أكثر من الأسهم العادية أو القوة التصويتية (في حالة الشركات المساهمة)، أو ما يعادل ذلك (في حالة الشركات غير المساهمة) دليل على وجود الاستثمار المباشر(نوير، 2006: 3).

وقد وجدت الدول النامية أن هذه الوسيلة هي الأفضل من بين وسائل التمويل الأجنبي، وأن من شأنها تحقيق أهدافها نحو التنمية الاقتصادية، ومن ثم أصبحت الاستثمارات الأجنبية الوسيلة التمويلية التي تسعى اليوم إلى اجتذابها الدول النامية كافة، رغم أنها لا تخلو من بعض الآثار السلبية(Mucchielli and Mayer, 2005 : 269).

- **الاستثمار الأجنبي غير المباشر:** يتمثل في المشاركة الأجنبية في استثمارات لا يكون فيها أي نوع من أنواع الرقابة على النشاط الاستثماري من قبل المستثمر الأجنبي، ويأتي من خلال الاستثمار في الأوراق المالية كالأسهم والسندات، بهدف تحقيق معدل عائد معين دون الحق في ممارسة أي نوع من الرقابة أو المشاركة في إدارة المشروع الاستثماري (تشام، 2006: 37). وينطوي الاستثمار المحفظي على قدر من المخاطر، أهمها أنه يتم لاعتبارات المضاربة، وقد يقوم على معدلات تفاضلية لسعر الفائدة، وتوقعات سعر الصرف، وليس على أساس اعتبارات طويلة الأجل. والاستثمارات المحفظية هي أول من يسارع إلى الهرب في أوقات الاضطرابات، وكانت مسؤولة عن دورات الازدهار والإفلاس في فترة التسعينات.

- **القروض الخارجية:** استحوذت القروض الخارجية في فترة سابقة على النصيب الأعظم من إجمالي التدفقات الأجنبية الموجهة للدول النامية، وتمثل القروض الخارجية تلك المقادير النقدية – والأشكال الأخرى من الثروة التي تقدمها منظمة، أو حكومة قطر لقطر آخر ضمن شروط معينة يتفق عليها الطرفان(الحسني، 1999: 68). وهي بذلك تمثل التزامات خارجية على البلد المستفيد منها، وتتجسد هذه الالتزامات بحتمية سدادها أو ما يسمى بخدمة الدين التي تتضمن مدفوعات أصل الدين، ومدفوعات سعر الفائدة المستحقة ضمن آجال يحددها الطرفان المتعاقدان على القرض. وقد تكون القروض الخارجية قروضا خاصة أو عامة، أو مضمونة من قبل الحكومة. فالقروض العامة هي القروض الناجمة عن تعاقد حكومة بلد ما أو إحدى هيئاتها العمومية مع طرف خارجي، بينما القروض المضمونة هي قروض خاصة أفادت من ضمان الحكومة، ومن المعتاد أن تُجمع هاتان الفئتان تحت اسم الدين العام؛ لأنه في الحالتين الحكومة المقترضة أو الضامنة للقرض هي المسؤولة عن سداد القرض(Bret, 2006 :176).

يعيب هذه الوسيلة الصعوبات التي تواجه الدول النامية في الحصول على هذه القروض، فهي ليست متاحة لجميع الدول التي ترغب في الحصول عليها، فضلا عن الشروط القاسية التي تفرضها الدول الدائنة على الدول المدينة، والتي قد تصل إلى حد المساس بسيادة الدولة النامية، واستقلالها السياسي والاقتصادي (محمد مبروك، 2008).

- **المساعدات الإنمائية:** تشمل التحويلات الدولية كافة، التي تتم وفقا لشروط وقواعد ميسرة، بعيدا عن القواعد والأسس المالية والتجارية السائدة في السوق، فهي تتضمن كافة المنح النقدية والعينية والقروض الميسرة الرسمية ذات الطابع الاقتصادي، والتي تنطوي على تحويل الموارد من الدول المتقدمة إلى الدول الأقل نموا بهدف تحقيق التنمية، وتعديل الهياكل الاقتصادية والاجتماعية فيها (البطريق، 1993: 5).

لقد تعددت المصطلحات المستخدمة للتعبير عن المساعدات الأجنبية التي تتلقاها الدول النامية من الدول الأكثر تطورا لدعمها في تنفيذ برامجها التنموية، فهناك من يطلق عليها المنح والمعونات الأجنبية، أو الخارجية، وهناك من يسميها المساعدات الإنمائية، ولقد اتجه في الآونة الأخيرة المجتمع الدولي إلى تسميتها بالتعاون التنموي (Development Cooperation) توضيحا لأن كلا من الطرف المانح والمتلقي يستفيد من علاقة التعاون فيما بينهما من أجل تحقيق التنمية، وأن كلا منهما عليه واجبات كما له حقوق، كما أن مصطلحي (المانح) و(المتلقي) تم استبدالهما بمصطلح (الشركاء)(البرادعي، 2007: 6). كما أن الإدراك الشائع الآن لدى جموع الأكاديميين والممارسين هو أن مساواة المعونة بالصدقة واعتبارها فعل سخاء باتجاه واحد، من بلدان الدخل المرتفع إلى نظيرتها منخفضة الدخل اعتقاد خاطئ، إذ يجب النظر إلى المعونة بوصفها يدا ممدودة للارتقاء واستثمارا في الازدهار المشترك. فعبر تمكين الشعوب والبلدان الفقيرة من التغلب على العوائق الاقتصادية التي تبقيهم رهن الفاقة، يمكن للمعونة أن تنشر منافع الاندماج العالمي، وتوسع الازدهار المشترك، كما يمكنها خفض الفقر الجماعي وانعدام المساواة اللذين يهددان بازدياد الأمن الجماعي للمجتمع الدولي(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2005).

وعلى الرغم من أن هذه الوسيلة لا تمثل عبئا على الدول النامية حيث لا تحمل في طياتها أي التزام لاحق بالوفاء. إلا أنها من الوسائل التي لا يمكن الاكتفاء بها، أو الاعتماد عليها حيث تلعب العلاقات السياسية بين الدولة المانحة والدولة المتلقية للمنح دورا رئيسا في تحديد حجم المنح والإعانات الخارجية ومعدل تدفقها، فضلا عن سوء استعمال كثير من البلدان النامية لهذه المنح والإعانات مما يوجهها وجهة بعيدة عن التنمية الاقتصادية.

حاجة البلدان النامية لرؤوس الأموال الأجنبية

بالرغم من إجماع الاقتصاديين على ضرورة توفير الشطر الأكبر من الموارد اللازمة لتمويل التنمية الاقتصادية من مصادر تمويل محلية إلا أن هذا لا يعني إمكانية الاستغناء عن موارد التمويل الأجنبية. وتنبع الحاجة إلى الاستعانة بالموارد أو المدخرات الأجنبية من قصور الموارد المحلية عن تمويل معدل طموح للاستثمارات الوطنية، أي تنشأ هذه الحاجة لتغطية ما يسمى (بالفجوة الادخارية). كما تنشأ الحاجة أيضا إلى الموارد الأجنبية بسبب القصور في الموارد الخارجية التي تتحصل عليها البلاد النامية من صادراتها المنظورة وغير المنظورة، أي تنشأ هذه الحاجة لتغطية ما يسمى (بفجوة الصرف الأجنبي)(Krugman and Obstfield, 2003: 786).

فبالنسبة للغرض الأول، فإن رؤوس الأموال الأجنبية تعزز المدخرات الوطنية، وبالتالي تتيح الفرصة لتحقيق معدل أعلى من تكوين رأس المال، ويؤكد هذه الحاجة ما تتصف به الدول النامية من انخفاض مستوى الادخار الوطني في المراحل الأولى للتنمية، وعظم مقدار الاستثمارات المطلوبة لتحقيق معدل مناسب للتنمية الاقتصادية، **ولذلك تشتد حاجة البلدان النامية لرؤوس الأموال الأجنبية لعديد من الأسباب أهمها**: (محمد مبروك، 2008: 23 – 24)

- أنها تحتاج إلى توجيه جزء كبير من الاستثمارات لبناء المرافق الأساسية فيها، كالطرق والمواصلات والري والصرف والطاقة، وغيرها، وهذه القطاعات تحتاج إلى رؤوس أموال ضخمة، في الوقت الذي لا يظهر إنتاجها إلا في الزمن الطويل، وبطريقة غير مباشرة.

- إنتاجية رأس المال تتوقف على معدل التقدم التكنولوجي، ومن المعروف أن هذا المعدل يكون بطيئا في البلدان النامية، ولهذا تضعف إنتاجية رأس المال في هذه البلدان عنه في البلدان المتقدمة، ومن ثم تزداد الحاجة إلى الجديد من رأس المال.

- ضعف إنتاجية رأس المال في البلدان النامية، والذي يرجع إلى نقص المهارات البشرية والخبرة لديها، والتي يطلق عليها رأس المال البشري، ومن ثم تضعف القدرة على استيعاب رؤوس الأموال، وتحتاج إلى تخصيص نسبة مرتفعة من حجم الاستثمارات في خطط التنمية قد تصل إلى 50 % منها، لتوجه إلى مرافق التعليم أو التدريب والصحة والثقافة والإسكان، وهذه الاستثمارات لا يظهر إنتاجها إلا في المدة الطويلة وبطريقة غير مباشرة.

وبالنسبة للغرض الثاني، فإنه على فرض وجود مدخرات محلية تكفي لتمويل الحجم اللازم من الاستثمارات فإن البلدان النامية تكون في حاجة إلى رؤوس الأموال الأجنبية لسد العجز في ميزان المدفوعات الناجم عن عملية التنمية لعديد من الأسباب، ومن أهمها هذان السببان: (Mundell, 2001)

– إن المدخرات المحلية التي تملكها البلدان النامية لا تصلح لمواجهة الحاجات الاستثمارية، إذ تحتاج عملية التنمية إلى معدات وآلات، ومستلزمات إنتاج لا يتم إنتاجها في الغالب داخل البلدان النامية، ومن ثم فلابد من تحويل هذه المدخرات عن طريق التجارة الخارجية ليمكن مبادلتها بالسلع الاستثمارية اللازمة لعملية التراكم.

– إن تنفيذ الاستثمارات يسبب ارتفاعا كبيرا في الواردات لا يقابله ارتفاع مماثل في الصادرات، ذلك أن تحويل هيكل الصادرات يتوقف على هيكل الإنتاج في الداخل، ولن يتم هذا الأخير إلا بعد قطع شوط كبير في عملية التنمية وتنفيذ المشروعات الاستثمارية المتعددة، أما هيكل الواردات فإنه يبدأ في التغيير بمجرد البدء في تنفيذ هذه المشروعات الاستثمارية حين تزداد الواردات من السلع الاستثمارية على حساب الواردات من السلع الاستهلاكية، ومن ثم فإن التنمية تؤدي إلى عجز في الميزان التجاري، يتعين مواجهته عن طريق رؤوس الأموال الأجنبية حتى يمكن الاستمرار في عملية التنمية على نحو يكفل نجاحها.

مساهمة التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في التنمية الاقتصادية

تعد مساهمة التمويل الخارجي في التنمية الاقتصادية للدولة المستقبلة، ولاسيما النامية منها موضوعا يثير الكثير من الجدل. في هذا الإطار يمكن أن نميز بين مدرستين فكريتين متباينتين:(يونس وآخرون، 2002)

– **المدرسة التقليدية**: ومن رواد هذه المدرسة ،(Rodan، Adelman ،(Chenery)) وغيرهم، ويعتقد هؤلاء أن من أهم معوقات التنمية قصور المدخرات المحلية، وقلة النقد الأجنبي في البلدان النامية، والتي تتمثل في فجوتي الموارد المحلية (التي تتمثل في الفرق بين المدخرات المحلية والاستثمارات المحلية)، والموارد الأجنبية (التي تتمثل في الفرق بين العملات الأجنبية المتحصل عليها من الصادرات وتلك اللازمة لتغطية الواردات).

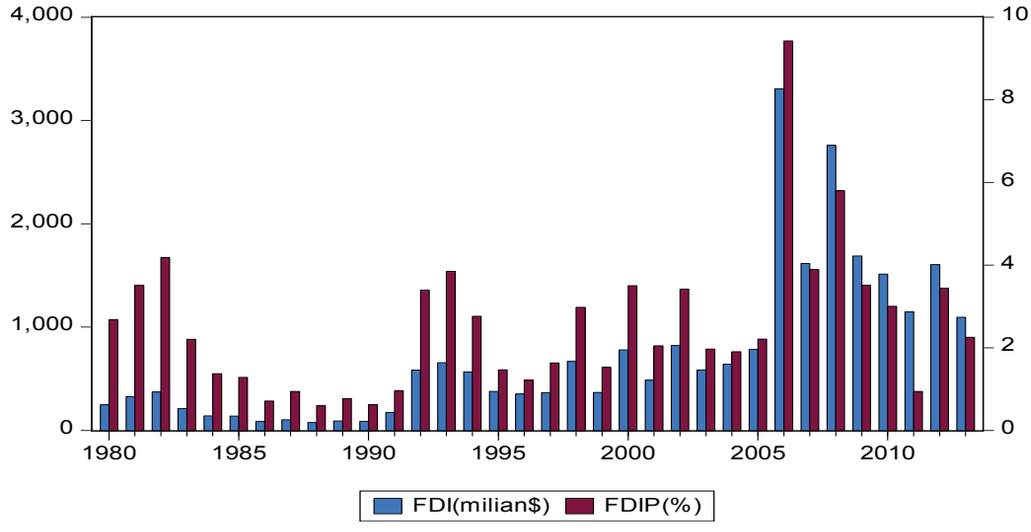
يرى أنصار هذه المدرسة أن القروض والمساعدات تؤدي دورا هاما في تشجيع التنمية الاقتصادية وردم الفجوتين المذكورتين، فالقروض والمساعدات الأجنبية تؤثر بشكل مباشر في مستوى الاستثمار كما أنها تسهم في زيادة القدرة على استيراد السلع الرأسمالية بما يؤدي إلى تحقيق النمو الاقتصادي، أما فيما يتعلق بوجهة نظر التقليديين في الاستثمار الأجنبي المباشر فإنهم يعتقدون بأنه يتجه وبشكل دائم نحو خدمة المستثمرين الأجانب، ومن ثم فإن إسهامه في التنمية يكون محدودا إن لم يكن سلبيا.

– **لمدرسة التجديدية**: ومن روادها (Rahman، Grif-fin) وغيرهما. عارض هؤلاء ما جاء به التقليديون، فهم يرون أن تأثير القروض والمساعدات يكون ضعيفا وربما سالبا في التنمية الاقتصادية، وذلك يعود إلى انخفاض معدلات الادخار وزيادة نسبة رأس المال إلى الناتج المحلي الإجمالي. كما أشاروا إلى أن جزءا كبيرا من القروض والمساعدات تستخدم لزيادة الاستهلاك وليس لزيادة الادخار، فتدفق القروض يؤدي إلى توجه النفقات الحكومية لصالح الاستهلاك وتثبيط همة الحكومة في تحصيل الضرائب، فضلا عن ارتباط معظم القروض والمساعدات بشروط خاصة، كاستيراد سلع محددة من الدول المانحة. أما فيما يتعلق بوجهة نظر التجديديين

في الاستثمار الأجنبي المباشر فإنهم، على خلاف التقليديين، يؤكدون دوره الإيجابي في تحقيق التنمية وذلك من خلال توفير العملات الأجنبية والخبرات الفنية والإدارية والمزايا التقنية.

واقع تدفقات رؤوس الأموال الدولية الوافدة إلى تونس

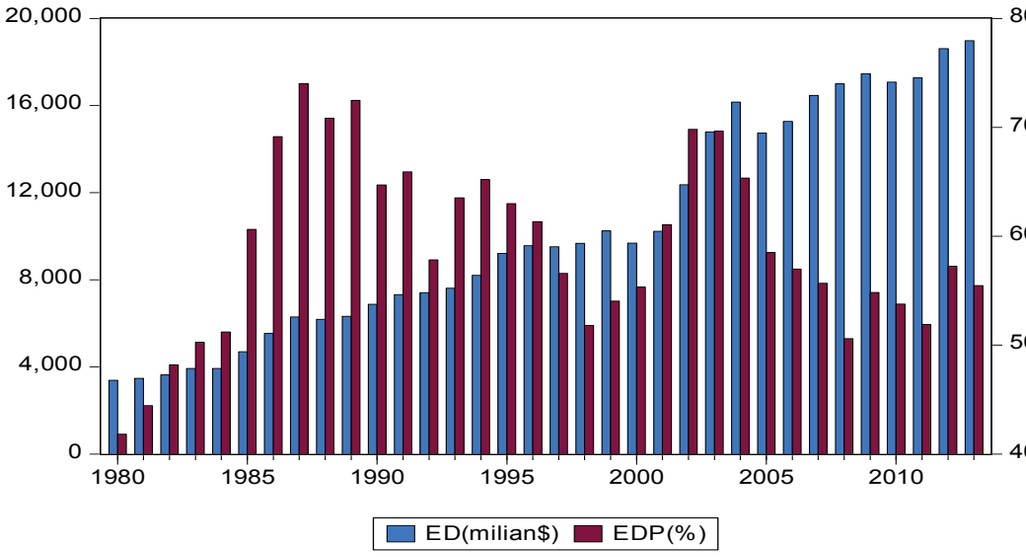
لقد كان لمجموعة الإصلاحات التي أقرتها الحكومة التونسية بداية من 1986، أثر إيجابي في استقطاب رأس المال الأجنبي (أنظر الشكل رقم 1)، فبعد الركود الذي شهدته تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر الوافدة إلى تونس خلال الفترة 1983 – 1991، عرفت قفزة نوعية في سنة 1992 إذ ارتفعت هذه التدفقات إلى ما يقارب 584 مليون دولار، لترتفع أكثر خلال السنة الموالية إلى 656 مليون دولار، وهو ما مثل نسبة 4.07 % إلى الناتج المحلي الإجمالي التونسي، وقد كانت سنوات الألفية الجديدة فترة ازدهار للاستثمار الأجنبي المباشر في تونس، والذي عرف نموا معتبرا خلال بعض السنوات، قدر على السبيل المثال بـ 322 % سنة 2006، حيث استطاعت تونس خلال هذه السنة أن تستقطب 3308 مليون دولار، وهو ما مثل نسبة 9.6 % إلى الناتج المحلي الإجمالي.



شكل رقم (1)

تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر الوافدة إلى تونس خلال الفترة 1980-2013

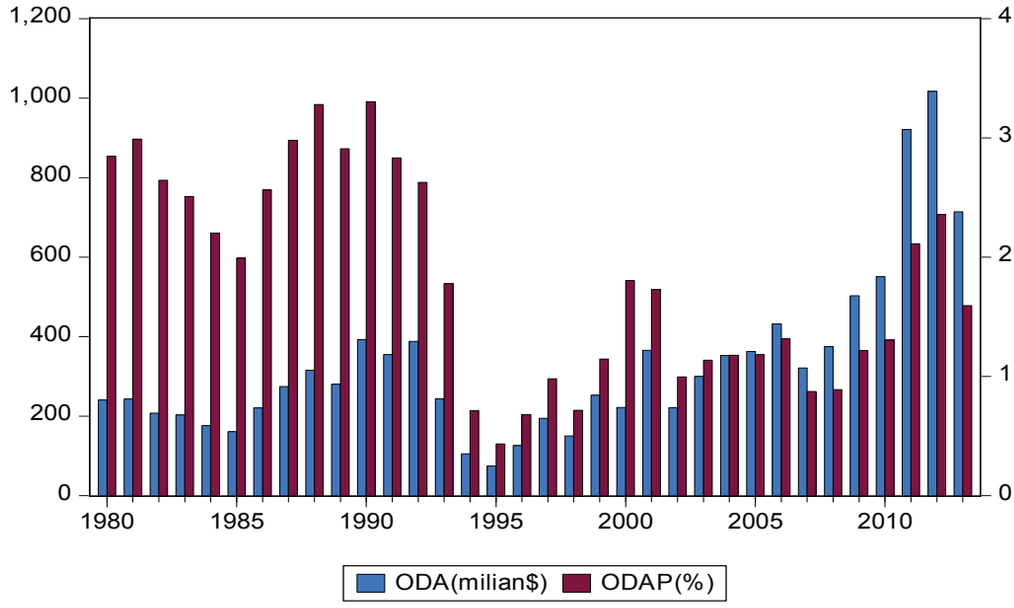
وعلى الرغم من ذلك فقد أثّرت ثورة 2011 على تدفّق الاستثمارات إلى تونس حيث انخفضت من 1512 مليون دولار خلال سنة 2010 إلى 1148 مليون دولار خلال سنة 2012. لذلك أصبح إعادة الاقتصاد التّونسي إلى مجاريه يمثّل تحدّيا كبيرا للحكومة. ويفيد مقال نشرته صحيفة تقارير المنتدى الجغرافي السّياسي الأوروبي في مارس 2012 أنّه على الحكومة الحاليّة أنّ تركّز على معالجة العقبات الاقتصادية كالتّهريب والفوضى والإفلات من دفع الضّرائب، وأشارت وزارة الخارجية الأمريكية إلى أن بعض الإجراءات البيروقراطية لا تزال مرهقة وتستغرق وقتا طويلا خاصة فيما يتعلق برخص عمل الأجانب، وتجديد الرخص التجارية العاملة، وخدمات البنية التحتية ذات الصلة، والتخليص الجمركي للسلع المستوردة(BACP).



شكل رقم (2)

حجم الديون الخارجية لتونس خلال الفترة 1980-2013

كما يتضح من خلال الشكل رقم (2)، حجم الديون الخارجية لتونس غير المسددة تتخذ شكل منحنى متزايد تدريجيا، فهي تنمو بمعدل متوسط يقدر بـ 5 % سنويا، رغم أنها شهدت معدل نمو مرتفع في الفترة 1985 – 1987 حيث قدر حجم ديون تونس غير المسددة بـ6290 مليون دولار، وهي الفترة التي شهد فيها الاقتصاد التونسي حالة من الركود وتباطؤ معدل النمو، وتقلبات في سعر صرف الدينار التونسي، ووصلت حجم المديونية التونسية إلى 9215 مليون دولار في 1995، أي نمت بمقدار 12 % مقارنة بالسنة التي سبقتها، لتتجاوز عتبة الـ10 مليار خلال العشرية الأخيرة، وتستقر في حدود الـ16 مليار دولار خلال الخمس السنوات الأخيرة من فترة الدراسة. وقد ارتفعت نسبة الديون الخارجية لتونس إلى ناتجها الإجمالي من 42 % في 1980 إلى أكثر من 74 % في 1987، وهي أعلى نسبة للمديونية التونسية، لتبدأ بعد ذلك هذه النسبة في التراجع لتصل إلى 51 % بعد عشر سنوات، ثم ارتفعت من جديد خلال 2002 – 2003 إلى 70 % لتعاود الانخفاض بعد ذلك إلى أقل من 56 % خلال 2013.



شكل رقم (3)

المساعدات الرسمية للتنمية في تونس خلال الفترة 1980-2013

حصلت تونس على مساعدات إنمائية تجاوزت 200 مليون دولار سنويا خلال الفترة 1980 – 1983، إلا أنها انخفضت إلى 160 مليون دولار في 1985، ثم ارتفعت من جديد لتصل إلى 388 مليون دولار في 1992(أنظر الشكل رقم 3)، ونشير إلا أن نسبة المساعدات الرسمية للتنمية في تونس إلى الناتج المحلي الإجمالي تجاوزت 2.5 % في معظم سنوات الفترة 1980 – 1992، لكنها لم تصل عتبة 2 % نهائيا خلال الفترة 1993 – 2010، بل حتى أنها انخفضت إلى 0.43 % في 1995، حيث قدرت قيمة المساعدات خلال هذه السنة بـ 74.4 مليون دولار. والملاحظ أن حجم المساعدات ارتفع خلال الثلاث سنوات الأخيرة من الدراسة من 551 مليون دولار إلى 1017 مليون دولار.

اختبار تأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية في تونس

تأكيدا للمعلومات الواردة في الجانب النظري، ورغبة في الاطلاع على دور التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في دفع عجلة التنمية في تونس، فإننا سنحاول اختبار هذا الأثر من خلال تقدير نماذج انحدار متعدد.

متغيرات الدراسة:

تتمثل المتغيرات المستقلة في:

- تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر الوافد، ونرمز له بـ (FDI).
- القروض الخارجية غير المسددة، ونرمز لها بـ (ED).
- المساعدات الرسمية للتنمية، ونرمز لها بـ (ODA).
- الاستثمار المحلي: ونرمز له (INV).

جاءت المتغيرات معبرا عنها كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، وقد اعتمدنا على قاعدة بيانات البنك العالمي حول مؤشرات التنمية العالمية للحصول على السلاسل الزمنية للمتغيرات خلال الفترة الممتدة من 1980 إلى 2013، ولحساب معدل الاستثمار المحلي قمنا بطرح تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر من إجمالي تكوين رأس المال الثابت، حيث اتبعت بعض الدراسات هذا المنهج لقياس رأس المال المحلي.

أما المتغيرات التابعة فتتمثل في بعض المؤشرات التي نعتقد أنها تعكس درجة التنمية الاقتصادية المحققة، وهي:

– معدل نمو متوسط الدخل الحقيقي للفرد: والذي يعكس متوسط نصيب الفرد من السلع والخدمات التي تنتجها الدولة

خلال سنة، وهو من أكثر المقاييس شمولا لأنه يعطي صورة عن حالة الاقتصاد من انكماش ورواج، ونرمز له (GDPC). ويحسب هذا المتغير بقسمة الناتج المحلي الإجمالي (محسوب وفقا لطريقة تعادل القوة الشرائية ومقيم بالدولار الأمريكي) على عدد السكان.

- هيكل الإنتاج: ممثلا بنسبة الإنتاج الصناعي إلى الناتج المحلي الإجمالي، ونرمز له بـ(IND)، ويمثل نسبة مساهمة قطاع الصناعة في القيمة المضافة للناتج المحلي الإجمالي.

- الفجوة الادخارية: وتقيس نسبة تغطية المدخرات المحلية للاستثمارات المحققة، ونرمز لها بـ(SG)، وتحسب بالفرق بين إجمالي الادخار المحلي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي وإجمالي الاستثمار كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي.

- فجوة التجارة الخارجية: وتعبر عن قدرة الصادرات على تغطية الواردات، وتحسب بالفرق بين نسبة الصادرات إلى الناتج المحلي الإجمالي ونسبة الواردات إلى الناتج المحلي الإجمالي، ونرمز لها بـ (FTG).

- مستوى التشغيل: هو عبارة عن حجم القوة العاملة منسوبا إلى إجمالي السكان، ونرمز له بـ(LF).

كما أوضحنا سابقا سيتم في كل مرة تقدير نموذج انحدار متعدد باستخدام طريقة المربعات الصغرى، وبالاستعانة بالبرنامج الإحصائي Eviews8 لتحديد أثر المتغيرات المفسرة على كل متغير تابع، كما سوف نعتمد على مستوى معنوية 5 % سواء فيما يخص المعنوية الإحصائية أو مختلف الاختبارات، ويوضح الجدول رقم (1) عرض وصفي لبيانات المتغيرات المستقلة والتابعة المستخدمة في الدراسة.

جدول رقم (1)

عرض وصفي لبيانات المتغيرات المستخدمة في الدراسة

المتغير	عدد المشاهدات	الوسط الحسابي	الوسيط	القيمة القصوى	القيمة الدنيا	الانحراف المعياري
FDI	34	2.5288	2.2069	9.4244	0.6004	1.7435
ED	34	58.9173	57.5347	74.0220	41.8169	8.0599
ODA	34	1.8172	1.7520	3.3035	0.4332	0.8655
INV	34	21.6689	21.2549	28.5217	12.9608	3.2004
GDPC	34	2.4761	2.9824	5.6254	-4.5021	2.4978
IND	34	30.4879	30.2159	34.7412	28.0216	1.7471
SG	34	-4.9516	-4.0025	-0.0090	-12.724	2.9748
FTG	34	-4.5093	-3.7911	0.9190	-10.510	2.8501
LF	34	32.2499	32.1773	36.4357	29.5580	2.29576

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Eviews.

الصيغة الرياضية للنموذج: وتعطى الصيغة الرياضية لكل نموذج على النحو التالي:

$$Y_i=\beta_0+\beta_1 FDI_i+\beta_2 ED_i+\beta_3 ODA_i+\beta_4 INV_i+\mu_i$$

حيث:Y : المتغير التابع الذي يتم استبداله في كل مرة بأحد مؤشرات التنمية.

μ_i : حد الخطأ الذي يجب إضافته للنموذج لينوب عن باقي العوامل التي تؤثر على النموذج ولم تدرج لأسباب معينة.

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ تمثل معلمات النموذج

i: يعبر عن عدد المشاهدات

اختبار سكون السلاسل الزمنية

للتحقق من مدى سكون بيانات السلاسل الزمنية للمتغيرات محل الدراسة، تم إجراء اختبار جدر الوحدة باستخدام اختبار ديكي–فولر الموسع (Augmented Dicky-Fuller Test). يتمثل فرض العدم بأن السلسلة الزمنية للمتغير تحتوي على جذر الوحدة، أي أنها غير ساكنة، ويتمثل الفرض البديل بعدم وجود جذر الوحدة في السلسلة الزمنية للمتغير، أي أنها ساكنة. ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم(2)

اختبار ديكي فولر الموسع (ADF) لاستقرار السلاسل الزمنية عند المستوى

المتغيرات	قيمة ADF المحسوبة	القيمة الحرجة عند مستوى 5 %	القرار
FDI	2.435509	2.957110	غير مستقرة
ED	3.238770	2.960411	مستقرة
ODA	2.264847	2.957110	غير مستقرة
INV	1.906918	2.954021	غير مستقرة
GDPC	5.743551	2.954021	مستقرة
IND	2.562197	2.954021	غير مستقرة

المتغيرات	قيمة ADF المحسوبة	القيمة الحرجة عند مستوى 5 %	القرار
SG	2.185345	2.954021	غير مستقرة
FTG	2.079896	2.954021	غير مستقرة
LF	1.900562	2.954021	غير مستقرة
INF	2.146805	2.954021	غير مستقرة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Eviews.

نلاحظ من خلال الجدول رفض فرضية العدم للمتغيرات الموضحة في الجدول بلون مغاير، أي أنها مستقرة عند المستوى ومتكاملة من الدرجة 0(I)، أما بالنسبة لبقية المتغيرات فسيتم قبول فرضية العدم وذلك لوجود جذر الوحدة وبالتالي عدم استقرار السلاسل الزمنية لهذه المتغيرات عند المستوى؛ لأن القيم المطلقة المحتسبة للاختبار أقل من القيم الجدولية، مما يستوجب دراسة استقراريتها عند الفرق الأول، ويوضح الجدول رقم (3) النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم(3)

اختبار ديكي فولر الموسع (ADF) لاستقرار السلاسل الزمنية عند الفرق الأول

المتغيرات	قيمة ADF المحسوبة	القيمة الحرجة عند مستوى 5 %	القرار
FDI	9.440224	2.957110	مستقرة
ODA	4.089485	2.957110	مستقرة
INV	4.282443	2.971853	مستقرة
IND	6.117692	2.960411	مستقرة
SG	6.489538	2.957110	مستقرة
FTG	6.268156	2.957110	مستقرة
LF	5.469050	2.957110	مستقرة
INF	8.692728	2.957110	مستقرة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Eviews.

تقدير وتقييم النماذج

من خلال تقدير نماذج الانحدار تم التوصل إلى النتائج المعروضة في الجدول رقم (4).

جدول رقم(4)

نتائج تقدير النماذج وفقا لطريقة المربعات الصغرى

	المتغير التابع	β_0	β_1	β_2	β_3	β_4	$\overline{R}^2$	F	DW
النموذج الأول	GDPC	/	0.28 (2.10)	2.36 - (-2.13)	1.44 (4.65)	0.26 (5.67)	0.52	9.89	1.79
النموذج الثاني	IND	28.49 (43.98)	0.22 (2.55)	/	1.08 (3.32)	0.14 (2.01)	0.36	3.86	1.81
النموذج الثالث	SG	5.10 - (2.04 -)	0.51 - (2.22 -)	0.08 (2.66)	/	0.54 - (-2.38)	0.48	4.52	2.18
النموذج الرابع	FTG	/ /	0.65 - (-3.06)	/	/	0.68 - (3.31 -)	0.26	6.22	2.45
النموذج الخامس	LF	54.43 (18.99)	0.34 (2.85)	0.15 (4.67)	/	0.62 (7.85)	0.67	22.87	1.74

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى مخرجات برنامج (Eviews)

- **النموذج الأول: متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي**

أظهرت نتائج الاختبار الإحصائي لكل معلمة من معلمات النموذج أن المعلمة β_0 ليس لها معنوية إحصائية، لذلك قمنا بإعادة تقدير النموذج بحذفها لنتحصل على النتائج الموضحة في الجدول. وباختبار المعنوية الكلية للنموذج تبين أن F المحسوبة أكبر من F الجدولية ($F^3_{29}=2.93$)

وعليه نقبل الفرض البديل، أي يوجد على الأقل متغير واحد لا يساوي الصفر، ومنه النموذج جيد ومقبول إحصائيا. كما تشير النتائج إلى أن قيمة DW تقع في المنطقة (du < DW < 2)، وهي منطقة قبول فرض العدم الذي يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي.

وتظهر نتائج التقدير أن 52 بالمئة من التغير في متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي مفسر من قبل المتغيرات المستقلة إذ تبين وجود علاقة طردية بين GDPC وتدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر، حيث أن تغير FDI بوحدة واحدة تؤدي إلى تغير في بـ 0.28، بينما تربطه علاقة عكسية بقيمة القروض الأجنبية، حيث أن تغير ED بوحدة واحدة تؤدي إلى تغير في GDPC بـ2.36، كما تربطه علاقة طردية بكل من المساعدات الرسمية للتنمية ومستوى الاستثمار المحلي، حيث أن تغير ODA و INV بوحدة واحدة تؤدي إلى تغير في GDPC بـ1.44 و0.26 على التوالي.

- **النموذج الثاني: هيكل الإنتاج**

بينت نتائج التقدير أن المعلمات β_1 ، β_2 و β_4 ليس لها معنوية إحصائية، ولمعالجة هذه المشكلة قمنا بإعادة تقدير

النموذج بحذف أحد هذه المتغيرات في كل مرة والمفاضلة بين النماذج المتحصل عليها، والنموذج الذي يظهر أفضل النتائج هو الموضح في الجدول السابق. وقد أظهرت نتائج التقدير الأثر الموجب والمعنوي لتدفقات رؤوس الأموال الدولية على القيمة المضافة للقطاع الصناعي، فمعلمات المتغيرات المفسرة لها معنوية إحصائية عند مستوى دلالة 5 بالمئة. كما تبين من خلال اختبار المعنوية الكلية للنموذج أن F المحسوبة أكبر من F الجدولية ($F^3_{29}= 2 .93$) وعليه نقبل الفرض البديل والنموذج جيد ومقبول إحصائيا. كما تشير النتائج إلى أن قيمة DW تقع في المنطقة (< du < DW 2) وهي منطقة قبول فرض العدم والذي يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي. إلا أن القدرة التفسيرية للنموذج منخفضة، وتدل على أن 36 بالمئة من التغير في القيمة المضافة للقطاع الصناعي مفسر من قبل الاستثمار الأجنبي المباشر، المساعدات الرسمية للتنمية والاستثمار المحلي. كما تبين أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للديون الخارجية على هيكل الإنتاج.

- **النموذج الثالث: مؤشر الفجوة الادخارية**

وتوضح نتائج التقدير وجود علاقة عكسية بين تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر والاستثمار المحلي من جهة، ومؤشر الفجوة الادخارية من جهة أخرى، في حين يرتبط مؤشر الفجوة الادخارية بعلاقة طردية بقيمة الديون الخارجية. وباختبار المعنوية الكلية للنموذج تبين أن F المحسوبة أكبر من F الجدولية ($F^3_{29}= 2 .93$) وعليه نقبل الفرض البديل والنموذج جيد ومقبول إحصائيا. كما تشير النتائج إلى أن قيمة DW تقع في المنطقة (< 2 DW < 4-du) وهي منطقة قبول فرض العدم والذي يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي. كما أن معامل التحديد المعدل قدر بـ 0.48 أي أن 48 بالمئة من التغير في مؤشر الفجوة الادخارية مفسر من قبل الاستثمار الأجنبي، الديون الخارجية والاستثمار المحلي، بينما لم تساهم المساعدات الرسمية للتنمية في تفسير التغيرات في الفجوة الادخارية.

- **النموذج الرابع: فجوة التجارة الخارجية**

اتضح من خلال تقدير النموذج أنه من بين المتغيرات التفسيرية فقط الاستثمار الأجنبي المباشر، والاستثمار المحلي أسهم في تفسير التغيرات في مؤشر فجوة التجارة الخارجية، واتضح وجود علاقة عكسية بينهما وبين فجوة التجارة الخارجية. كما أن قيمة DW تقع في المنطقة (4-du < DW < 4-dl) وهي منطقة عدم القرار لذلك سيتم التأكد من مشكلة الارتباط الذاتي فيما بعد أثناء اختبار جودة النموذج. وتشير النتائج إلا أن القدرة التفسيرية للنموذج منخفضة، وتدل على أن 26 بالمئة من التغير في فجوة التجارة الخارجية مفسر من قبل الاستثمار الأجنبي المباشر، والاستثمار المحلي.

- **النموذج الخامس: حجم التشغيل**

تظهر نتائج التقدير الأثر الموجب والمعنوي لتدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر، والقروض الخارجية والاستثمار المحلي والأثر غير المعنوي للمساعدات الإنمائية على حجم التشغيل في تونس. كما تبين من خلال اختبار المعنوية الكلية للنموذج أن F المحسوبة أكبر من F الجدولية ($F^3_{29}= 2 .93$) وعليه فالنموذج جيد ومقبول إحصائيا. كما تشير النتائج إلى أن قيمة DW تقع في المنطقة (du < DW < 2) وهي منطقة قبول فرض العدم والذي يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي. كما أن القدرة التفسيرية للنموذج مرتفعة، وتدل على أن 67 بالمائة من التغير حجم التشغيل مفسر من قبل الاستثمار الأجنبي المباشر، والديون الخارجية والاستثمار المحلي.

التحقق من جودة النماذج

حتى نستطيع الوثوق بنتيجة الانحدار للنماذج القياسية، وقدرتها التفسيرية للعلاقات التي تجمع بين متغيراتها، لابد من اختبار توافر شروط طريقة المربعات الصغرى العادية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(5)

اختبار جودة نماذج الانحدار

	اختبار الارتباط الذاتي للبواقي		اختبار تجانس البواقي		اختبار التوزيع الطبيعي	
	F	prob	لا يوجد ارتباط ذاتي	F	prob	ثبات التباين	JB	prob	يتبع التوزيع الطبيعي
النموذج الأول	0.041	0.95		0.919	0.34		2.309	0.31	
النموذج الثاني	2.214	0.12		0.116	0.73		4.016	0.13	
النموذج الثالث	0.821	0.45		0.023	0.88		0.868	0.65	
النموذج الرابع	3.720	0.03		0.437	0.51		0.324	0.85	
النموذج الخامس	0.092	0.91		0.590	0.45		1.06	0.58	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى مخرجات برنامج (Eviews)

من خلال فحص صلاحية نماذج الانحدار التي بينت نتائجها، الموضحة في الجدول رقم (5)، أن البواقي في النماذج المقدرة تتصف بثبات التباين. وبناء على نتائج اختبار خاصية التوزيع الطبيعي التي أشارت له نتائج اختبار Jarque-Bera إلى أن البواقي النماذج المقدرة تتبع التوزيع الطبيعي. كما توضح أن بواقي نماذج الدراسة تخلو من مشكلة الارتباط الذاتي (Auto-

correlation)، باستثناء النموذج الرابع حيث تشير نتائج اختبار Breusch-Godfrey أن احتمالية احصائية F أقل من 5 % وهو ما يشير إلى وجود ارتباط ذاتي بين البواقي التي يؤثر وجودها على دقة المعاملات المقدرة وتحيزها.

نتائج البحث

من خلال الدراسة القياسية توصلت الباحثة إلى بعض النتائج المتعلقة بتأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال على التنمية الاقتصادية والتي نوردها فيما يلي:

– اختلف تأثير التدفقات الدولية لرؤوس الأموال في تونس من نموذج لآخر، فبينما أسهمت متغيرات الدراسة في تفسير التغيرات في معدل نمو متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي بنسبة 52 بالمئة، لم تفسر سوى 36 بالمئة من التغيرات في هيكل الإنتاج لصالح قطاع الصناعة، بينما أسهمت في تقليص الفجوة الادخارية بنسبة 48 بالمئة، في حين كان تأثيرها على فجوة التجارة الخارجية غير معنوي احصائيا، أما تأثيرها على حجم التشغيل فقد كان معتبرا، إذ قدر بـ67 بالمئة.

للاستثمار الأجنبي المباشر تأثير إيجابي على مؤشرات التنمية الاقتصادية في تونس، خاصة على فجوة التجارة الخارجية، إذ تبين أنه المتغير الوحيد من بين أشكال التدفقات الذي أسهم مع الاستثمار المحلي في تفسير التغيرات في فجوة التجارة الخارجية. وهي نتيجة تتفق مع النظرية الحديثة، ويثني أصحاب هذه النظرية على دور الاستثمار الأجنبي في نقل رأس المال والتكنولوجيا والمهارات التنظيمية والتسويقية إلى البلدان المضيفة، فضلا عن الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية المحلية والمساهمة في خلق علاقات اقتصادية بين قطاعات الإنتاج والخدمات داخل الدولة المعنية. مما يسهم في تسريع تنمية الاقتصاد ودمجه في الأسواق العالمية. لذلك عمدت الحكومة التونسية إلى تبني مجموعة من الإصلاحات والسياسات التي ترمي إلى تشجيع الاستثمار الأجنبي باعتباره المصدر الأساسي لتعبئة التمويلات الخارجية. كما أن موقعها كنقطة تلاقي في قلب المتوسط يمثل موقع جذب هام للاستثمارات الأجنبية، حيث أن أكثر من 3135 مؤسسة أجنبية قد اختارت تونس مقرا لها والعدد في تنامي مستمر(FEAT, 2014). وعليه يمكن القول إن الاستثمار الأجنبي المباشر له دور إيجابي في تنمية الاقتصاديات النامية، خاصة بالنسبة للبلدان التي وفرت مناخا استثماريا ملائما.

– وعلى العكس من ذلك فإن للقروض الخارجية تأثير سلبي بالنسبة للبلدان المقترضة بصفة عامة، وتونس بصفة خاصة، فقد ارتبطت القروض الخارجية بعلاقة عكسية بمعدل نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي، كما أنها أسهمت في زيادة حجم الفجوة الادخارية، ولم يكن لها تأثير ذو دلالة إحصائية على هيكل الإنتاج. وهي نتائج تتفق مع أفكار المدرسة التجديدية، فاستخدام القروض الخارجية لم يؤد إلى النتائج التي كان من المفروض بلوغها، وهي المساهمة في دفع عجلة التنمية الاقتصادية من خلال تكاملها مع رأس المال المحلي، بل أصبحت نقمة تستنزف ثروات الدول المدينة نتيجة تفاقم حجم المديونية، وما ترتب عليها من أعباء مالية تتمثل بتزايد كلفة الفوائد المستحقة السداد إلى جانب تسديد الأقساط، إذ شكل ذلك عبئا ثقيلا على اقتصاديات الدول المدينة من بينها تونس، فنمت المديونية التونسية خلال فترة الدراسة بمعدل متزايد قدر بـ5 % في المتوسط، وقد بلغت حدا وصف بغير القابل للتحمل على مستوى توازنات المالية العمومية بعد أن سجلت أرقاما قياسية قدرت بنسبة 70 % من الناتج المحلي خلال 2002 – 2003.

– إن المساعدات الرسمية التي تلقتها تونس خلال فترة الدراسة اقتصر تأثيرها على معدل نمو متوسط نصيب الفرد من الناتج وهيكل الإنتاج. ويرجع السبب في ذلك إلى صغر حجم المساعدات الرسمية للتنمية، فقد تأرجحت نسبة المساعدات الرسمية للتنمية إلى إجمالي الناتج في تونس حول 2 بالمئة، ولهذا فإن صغر حجم المساعدات الرسمية التي تتلقاها الدول النامية يحد من إمكانية الاعتماد عليها كمصدر تمويلي للتنمية الاقتصادية.

الاقتراحات

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، نقترح ما يلي:

– العمل على توفير مناخ استثماري شفاف ومستقر يمكن التنبؤ به، وتأمين الآلية المناسبة لتنفيذ العقود واحترام حقوق الملكية، ودعم استقرار الاقتصاد الكلي، وتصحيح نواحي الفشل في السوق بما يسمح للأعمال التجارية المحلية والدولية بالعمل بكفاءة وبصورة مربحة بغية جذب المزيد من تدفقات رأس المال، وتحسين هذه التدفقات خاصة في شكل استثمار أجنبي مباشر لكونه ذو تأثير إيجابي على التنمية الاقتصادية في تونس.

– بذل المزيد من الجهود في مجالات لها الأولوية مثل السياسة الاقتصادية والأطر التنظيمية بغية تشجيع الاستثمارات وحمايتها، بما في ذلك المجالات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية، وتجنب الازدواج الضريبي، وتشجيع البيئة التنافسية.

– استخدام المزايا والحوافز الضريبية لتوجيه الشركات الاستثمارية نحو الأقاليم الأقل نموا التي بحاجة إلى مزيد من الاستثمارات لتحقيق تنميتها الاقتصادية، بما يكفل تحقيق تنمية إقليمية متوازنة وتخفيف الضغط السكاني عن المدن الكبرى وإنشاء مراكز جذب جديدة للعمالة.

– التقليل من اللجوء إلى القروض الخارجية لتمويل التنمية، فالتجربة التونسية في هذا المجال لم تكن ناجحة، إذ أصبحت هذه القروض تشكل عبئا على الاقتصاد التونسي، وذات تأثير سلبي على مؤشرات التنمية الاقتصادية.

– التخفيف من عبء الديون الخارجية الذي يلعب دورا رئيسيا في تحرير الموارد التي يمكن استثمارها لاحقا في أنشطة متسقة مع تحقيق النمو والتنمية المستدامين.

– التأكيد على ضرورة تعزيز برامج المساعدة الإنمائية، وتوفير ما يكفي من التمويل لها، فالاقتصاد التونسي يشهد في الآونة الأخيرة تحولات اقتصادية واجتماعية وسياسية تتطلب دعما ومساعدة من المجتمع الدولي.

– ضرورة الإبقاء على قدر كاف ومستقر من التدفقات المالية الخاصة، ومن المهم تشجيع اتخاذ تدابير في بلدان المنشأ والبلدان المستفيدة لتحسين الشفافية والمعلومات عن التدفقات المالية. وتحرير تدفقات رؤوس الأموال في عملية منتظمة وحسنة

الترتيب ومتفقة مع أهداف التنمية. وتشجيع المبادرات العامة والخاصة على زيادة سهولة الوصول إلى المعلومات عن البلدان والأسواق المالية ودقتها وحسن توقيتها وشمولها، مما سيعزز القدرات على تقييم المجازفات.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. الأسرج، حسين عبد المطلب. سياسات تنمية الاستثمار الأجنبي المباشر إلى الدول العربية، سلسلة رسائل بنك الكويت الصناعي، العدد 83، 2005.
2. البرادعي، ليلي مصطفى. الاتجاهات الحديثة في إدارة معونات التنمية الرسمية مع بداية الألفية الجديدة، مؤتمر المعونات والمنح الدولية وأثرها على التنمية الشاملة في الوطن العربي، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2007.
3. البطريق، يونس أحمد. في المالية الدولية، الإسكندرية: الدار الجامعية، 1993.
4. الحسني، عرفان تقي. التمويل الدولي، عمان: دار مجدلاوي، الطبعة الأولى، 1999.
5. السامرائي دريد محمود، الاستثمار الأجنبي المعوقات والضمانات القانونية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، 2006.
6. السيفو، وليد إسماعيل ومشعل، أحمد محمد. الاقتصاد القياسي التحليلي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار مجدلاوي، 2003.
7. الطائي، غازي صالح. الاقتصاد الدولي، الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر، 1999.
8. إبراهيم، موسى. قياس وتحليل أثر التدفقات المالية الدولية في التنمية الاقتصادية في بلدان نامية مختارة خلال المدة 1990 – 2006، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد19، 2009.
9. بني هاني، عبد الرزاق. الاقتصاد القياسي نظرية الانحدار البسيط والمتعدد، عمان: دار وائل. الطبعة الأولى، 2014.
10. تشام، فاروق. الاستثمارات العربية: واقعها وآفاقها في ظل النظام العالمي الجديد، مؤتمر الاستثمار والتمويل: تطوير الإدارة العربية لجذب الاستثمارات، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006.
11. تومي، صالح. مدخل لنظرية القياس الاقتصادي، الجزء الأول، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، 2011.
12. شيخي، محمد. طرق الاقتصاد القياسي محاضرات وتطبيقات، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2012.
13. عطية، عبد القادر محمد عبد القادر. الحديث في الاقتصاد القياسي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2005.
14. –14 محمد مبروك، نزيه عبد المقصود. الآثار الاقتصادية للاستثمارات الأجنبية، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 2008.
15. منتدى الاقتصاد والأعمال التونسي(FEAT)، محفزات الاستثمار في تونس،

http://feat-tn.com/ar/index.php/news/137-zenti-fuka-.rentis: 8/2/2014

16. نوير، طارق. تقييم جودة إحصاءات الاستثمار الأجنبي المباشر، مؤتمر الاستثمار والتمويل: الاستثمار الأجنبي المباشر FDI، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006.
17. يونس، مفيد ذنون. كنعان، عبد الغفور حسن والباشا، مازن حسن. تأثير التمويل الخارجي على التنمية الاقتصادية في الأردن، مجلة تنمية الرافدين، المجلد الرابع والعشرون، العدد 96، 2002.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bret, B. 2006. Le Tiers-Monde: croissance, développement, inégalité. 3e ed. Ellipses edition marketing, Paris.*
2. *Business Anti-Corruption Portal (BACP), Tunisia Country Profile: Business Corruption in Tunisia, http://www.business-anti-corruption.org/country-profiles/middle-east-north-africa/tunisia/show-all.aspx: 8/9/2014*
3. *GHEERAERT Laurent, MALEK MANSOUR Joffrey, (2005): On the Impact of Private Capital Flows on Economic Growth and Development, Working Papers CEB, Université Libre de Bruxelles, Belgium.*
4. *Krugman, P. R. et Obstfeld, M. 2003. Economie Internationale. 3e édition. De Boeck Université, Bruxelles.*
5. *Mucchielli, J. l. et Mayer. T. 2005. Economie Internationale. Dalloz, Paris.*
6. *Mundell, R. 2001. Capitaux mondiaux, zones monétaires et développement économique, revue d'économie du développement (Volume 1-2).*
7. *Prasad, E. Rajan, R. et Subramanian, A. 2007. Le paradoxe des flux de capitaux, revue finances et développement, Volume 44, NO 1.*
8. *BANQUE MONDIALE, http://donnees.banquemondiale.org/indicateur*

أثر الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي في نية ترك العمل عند مقدمي خدمة الاتصالات في مدينة حلب*

أ. د. نجم الحميدي**
أ. د. أحمد اليوسفي***
أ. عقبة العيسى****

*تاريخ التسليم: 2016/3/12م، تاريخ القبول: 2016/5/10م.
**أستاذ دكتور / جامعة الفرات/ سوريا.
***أستاذ دكتور/ جامعة حلب/ سوريا.
****طالب دكتوراه/ جامعة حلب/ سوريا.

ملخص:

تواجه شركات الاتصالات تحديات كبيرة في إدارة الموارد البشرية، فهي تسعى إلى زيادة كفاءة مقدمي الخدمة لديها والاحتفاظ بالماهرين منهم.

ويهدف هذا البحث إلى اختبار أثر الدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي للحد من ظاهرة ترك العمل عند مقدمي خدمات الاتصالات في مدينة حلب. وقام الباحثون بتوزيع استبانة على عينة من مقدمي خدمات الاتصالات في محافظة حلب تعدادها (176)؛ لاستقصاء آرائهم حول الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي ونية ترك العمل.

وتوصل البحث إلى وجود تأثير معنوي للدعم التنظيمي المدرك في كل من الرضا الوظيفي، ونية ترك العمل، كما تبين أن الرضا الوظيفي يتوسط العلاقة معنوياً بين الدعم التنظيمي المدرك، ونية ترك العمل بشكل جزئي.

الكلمات المفتاحية: الدعم التنظيمي المدرك، الرضا الوظيفي، نية ترك العمل، مقدم الخدمة.

The Impact of Perceived Organizational Support, Job Satisfaction on the Telecommunication Service Providers› Turnover Intention in Aleppo

Abstract:

The telecommunication firms face significant challenges in the human resources management, it seeks to increase the efficiency of their employees and retention them. This research aims to test the impact of perceived organizational support and job satisfaction on the telecommunication service provider's turnover intention in Aleppo. In order to that, the researchers distributed a questionnaire on a sample of service providers in the telecommunication firms in Aleppo population (176) to explore their perceptions about organizational support, job satisfaction and turnover intention. The research found that there was significant effect of the perceived organizational support on the job satisfaction and turnover intention, as shown that job satisfaction mediates the relationship between perceived organizational support and turnover intention partially.

***Keywords**: Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, Turnover Intention, and Service Provider.*

المقدمة

أثار موضوع ترك العمل اهتمام الكثير من الباحثين في مجال الدراسات التنظيميـة، ويأتي هـذا الاهتـمام نتيجة الخسائر المرتفعـة التي تتحملـها الشركات بسبب ترك العاملين لها، وهذا ما جعل عبارة: (العاملون هم الأصل الأكثر قيمة للشركة) شائعة بشكل كبير.

وفي الحقيقة أصبح الاحتفاظ بالمواهب قضية بالغة الأهمية في زمن، أصبحت فيه القدرات البشرية المصدر الأساسي للميزة التنافسية. وقد نالت نية ترك العمل اهتماماً خاصاً من قادة الشركات، بشكل خاص خلال الاضطرابات الاقتصادية المتتالية في القرن الواحد والعشرين، حيث أصبح الاحتفاظ بالعاملين الذين يمتلكون المهارات الحقيقية أمراً صعباً؛ بسبب نقص هذه المهارات في جميع المجالات، وهذا ما يتطلب من الشركات أن تحسّن ممارساتها الإدارية والتنظيمية؛ بهدف تحقيق فعالية أكبر في إدارة العاملين والاحتفاظ بالماهرين منهم.

وعلى الرغم من حالة الكساد التي مرت بها السوق العالمية وانتشار البطالة بشكل كبير، إلا أن هذا لم ينقص من أهمية الاحتفاظ بالعاملين، بل على العكس فقد دفعت هذه الحال الشركات العالمية إلى تعزيز أنشطة الاحتفاظ بالعاملين الماهرين في محاولة للخروج من تلك الحالة بأقل الخسائر؛ لذلك ينبغي على الشركات السورية عامة، والاتصالات بشكلٍ خاصٍ أن تسعى إلى تخفيض معدل ترك العمل.

وإن إدارة الاحتفاظ بالعاملين يمكن أن تتم بمداخل عدة كاستخدام التعويضات والحوافز، بالإضافة إلى خلق بيئة عمل إيجابية وداعمة يدركها العاملون على أنها بيئة عمل تتصف بالجودة –ومن أبرز سمات جودة هذه البيئة هي الرضا الوظيفي– لذلك فإنه من المتوقع أن يكون للدعم التنظيمي المدرك دور في إدارة الاحتفاظ بالعاملين، والحدّ من نية ترك العمل بالاعتماد على مفهوم الرضا الوظيفي.

مشكلة البحث

تواجه صناعة الاتصالات تحديات متكررة في توظيف العاملين الماهرين والاحتفاظ بهم، وفي السنوات الأخيرة أصبح الاحتفاظ بالعاملين مشكلة حقيقية تواجه الصناعات جميعا، وتبرز أهمية هذه النقطة بأن ترك أحد العاملين يمكن أن يكلف المنظمة مبالغ تفوق الرواتب السنوية للعاملين، مع الأخذ بعين الاعتبار التكاليف الكليّة التي تتضمن مهمة توظيف أخرى، واستقطاب وتدريب البديل.

إن المدخل الاستراتيجي في إدارة الموارد البشرية يقوم على استقطاب العاملين الماهرين، والعمل على الاحتفاظ بهم بكل الوسائل؛ لذلك فإن فهم حالات ترك العمل، والتحكم بها سيكون الهاجس الأساسي لإدارة المنظمات مستقبلاً.

ومن المتوقع أن يكون للدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي دور بارز في الحدّ من نية مقدمي الخدمة بترك العمل.

وبالتالي يمكن طرح مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:

- هل هناك دور للدعم التنظيمي المدرك في تحسين الرضا الوظيفي؟
- هل هناك دور للدعم التنظيمي المدرك في الحد من ظاهرة ترك العمل؟

◄ هل هناك دور للرضا الوظيفي في الحد من ظاهرة ترك العمل؟

◄ ما هو الدور المتبادل للدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي في الحد من ظاهرة ترك العمل؟

◄ هل هناك دور للعوامل الديموغرافية (النوع، التعليم) في تفاوت مستويات الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي ونية ترك العمل؟

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

♦ معرفة مدركات مقدمي الخدمات في شركات الاتصالات حول الدعم التنظيمي الذي يتلقونه من منظماتهم، واختلاف هذا الدعم باختلاف العوامل الديموغرافية (النوع، والتعليم).

♦ معرفة مستوى الرضا عند مقدمي الخدمات في شركات الاتصالات، واختلاف مستوياته باختلاف العوامل الديموغرافية (النوع، والتعليم).

♦ معرفة نوايا مقدمي الخدمات في شركات الاتصالات لترك العمل، واختلاف نواياهم باختلاف العوامل الديموغرافية (النوع، والتعليم).

♦ التأكد من وجود اختلافات في مستويات الدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي، ونية ترك العمل بسبب العوامل الديموغرافية.

♦ معرفة العلاقة التأثيرية بين الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي من جهة، وبين الدعم التنظيمي والرضا الوظيفي في نية ترك العمل من جهة أخرى.

أهمية البحث

لم تعد مشكلة إدارة الموارد البشرية في استقطاب العاملين الماهرين، بل في كيفية الاحتفاظ بهم، وهذا ما بات الهدف الأهم لإدارة الموارد البشرية في شركات الاتصالات السورية. وبالتالي فإن أهمية هذا البحث تكمن في معرفة دور مدركات مقدمي الخدمة في شركات الاتصالات حول الدعم التنظيمي وتكاملها مع رضاهم الوظيفي في التقليل من نواياهم لترك العمل، بالإضافة إلى معرفة مدى إدراك مقدمي الخدمة للدعم التنظيمي، ومدى شعورهم بالرضا، ووجود نوايا لترك العمل تبعاً لعاملي النوع والتعليم كأحد العوامل الديموغرافية المحددة للمدركات والمشاعر والنوايا.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت موضوع البحث، والتي تمّ ترتيبها حسب التسلسل الزمني الأحدث فالأقدم، وفق التالي:

دراسة (**Lim et al., 2016**) بعنوان: (أسبقيات ونتائج ترك العمل: دليل من العاملين في المصارف والمؤسسات المالية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تحدد نية ترك العمل عند العاملين في المصارف الماليزية، حيث قامت الدراسة باختبار العلاقة بين كلٍّ من التمكين، والدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي وتأثيرها في نية ترك العمل، وقد خلصت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي المدرك هو الأكثر تأثيراً في تخفيض نية ترك العمل عند العاملين في المصارف الماليزية، بينما كان التمكين الأقل تأثيراً.

دراسة (**Worku, 2015**) بعنوان: (التحقق من العلاقة بيت الدعم التنظيمي المدرك، الدعم الاشرافي المدرك، الرضا الوظيفي ونية ترك العمل).

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك، والدعم الاشرافي المدرك، والرضا الوظيفي ونية ترك العمل، أُجريت الدراسة على عينة من المدرسين في مدارس المرحلة التحضيرية في مدينة برهان في أثيوبيا، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية معنوية بين الدعم التنظيمي المدرك والدعم الإشرافي المدرك، من ناحية أخرى لم يكم هناك علاقات معنوية مع الرضا الوظيفي ونية ترك العمل، كما أن مستويات الدعم التنظيمي المدرك والدعم الإشرافي المدرك والرضا الوظيفي كانت تحت المتوقع، في حين كانت معدلات ترك العمل أكبر من المتوقع.

دراسة (**الشنطي، 2015**) بعنوان: (دور الدعم التنظيمي كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الوظيفية والأداء السياقي).

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين الضغوط الوظيفية والأداء الوظيفي، والتحقق من تأثير الدعم التنظيمي كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الوظيفية والأداء الوظيفي، وقد أُجريت الدراسة على الممرضين في مستشفيات غزة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط الوظيفية والأداء الوظيفي، وأن الدعم التنظيمي يعدل العلاقة بين الضغوط الوظيفية والأداء السياقي.

دراسة (**Perryer et al., 2010**) بعنوان: (توقّع نوايا ترك العمل: التأثيرات التفاعلية للالتزام التنظيمي والدعم التنظيمي المدرك).

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الالتزام التنظيمي، والدعم التنظيمي المدرك، ونية ترك العمل، أجريت الدراسة على منظمات القطاع العام الكبيرة في استراليا، وقد خلصت الدراسة إلى أن التفاعل بين الدعم التنظيمي المدرك والالتزام التنظيمي يشكل محدداً هاماً لنية ترك العمل، وأن تأثير الدعم التنظيمي المدرك على نية ترك العمل يشكل مدخلاً للمديرين الذين يسعون للحفاظ على العاملين ذوي القيمة، والذين لا يكفي تمتعهم بالالتزام التنظيمي ليمنعهم من ترك العمل.

دراسة (**Tromp et al., 2010**) بعنوان: (العلاقات بين الإجهاد النفسي، الدعم التنظيمي، الالتزام العاطفي ونوايا ترك العمل لموظفي الضيافة ذوي التعليم العالي).

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من دور الضغط النفسي،والدعم التنظيمي المدرك في الالتزام التنظيمي، ونية ترك العمل عند العاملين ذوي التحصيل العلمي العالي في منظمات الضيافة في هولندا، وقد خلصت الدراسة إلى أن كلاً من الضغط النفسي، والدعم التنظيمي المدرك، هما محددات أساسية لنية ترك العمل.

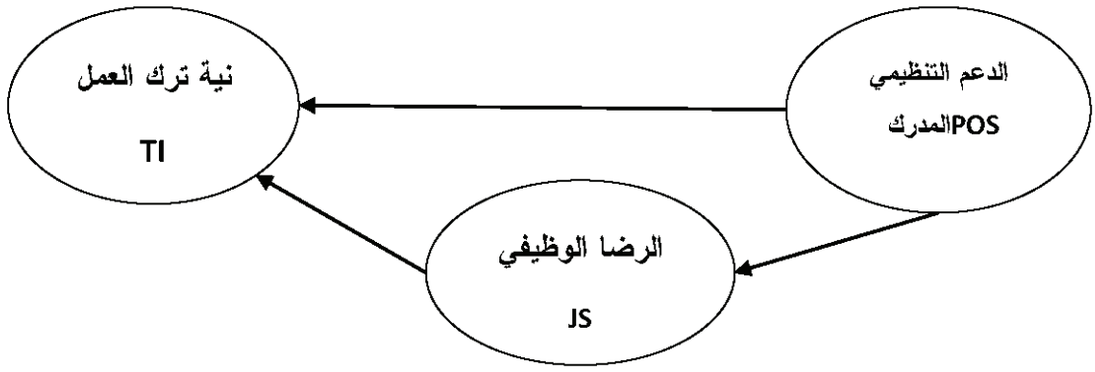
دراسة (**Susskind et al., 2000**) بعنوان: (الاتجاهات

والنوايا السلوكية لموظفي خدمة الزبائن: اختبار صلاحية التركيب ونموذج المسار).

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر كل من الدعم التنظيمي المدرك، والالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي في نية ترك العمل في المنظمات الخدمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أُجري البحث على عينة من (386) من مقدمي الخدمات في الفنادق والمطاعم ومحلات التجزئة، وقد خلصت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يؤثر في كل من الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وأن نية ترك العمل تتأثر بالالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي.

يتضح للباحثين من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن الدراسات العربية لم تربط بين الدعم التنظيمي المدرك، ونوايا ترك العمل، ورغم وجود دراسات كثيرة ربطت بين الدعم التنظيمي المدرك، ونية ترك العمل بوجود الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي كمتغيرات وسيطة، إلا أنها أُجريت في بيئات أجنبية خدمية مختلفة عن بيئة العمل العربية والسورية، حيث يلعب العامل النفسي والاجتماعي دوراً كبيراً في تغيير نتائج البحث؛ لذلك فقد جاءت هذه الدراسة لاختبار تأثير الدعم التنظيمي المدرك في نية ترك العمل بوجود الرضا كمتغير وسيط، وتطوير نموذج مسار باستخدام تحليل المسار Path Analysis في قطاع الاتصالات في مدينة حلب.

نموذج البحث



فروض البحث

- H0: لا يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في الرضا الوظيفي.
- H0: لا يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في نية ترك العمل عند مقدم الخدمة.
- H0: لا يؤثر الرضا الوظيفي معنوياً في نية ترك العمل عند مقدم الخدمة.
- H0: لا يوجد تأثير متبادل لكل من الدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي في نية ترك العمل عند مقدم الخدمة.

منهجية البحث

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من مقدمي الخدمة في شركات الاتصالات الخاصة بمدينة حلب، ونظراً لصعوبة التواصل مع أفراد عينة البحث، فقد لجأ الباحثون إلى أسلوب العينة الميسرة، وقاموا بتوزيع (190) استبانة، استرد منها (185) استبانة، واستبعد منها (9) ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (176) استبانة.

أساليب جمع البيانات

تم الاعتماد على نوعين من مصادر البيانات:

- **المصادر الثانوية:**

يقصد بها المعلومات الواردة في الكتب والدوريات العلمية والرسائل العلمية العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات البحث.

- **المصادر الأولية:**

يقصد بها البيانات المتعلقة بالدراسة الميدانية التي تم جمعها من خلال تصميم أداة خاصة، وقد تضمنت هذه الأداة قسمين اثنين يشمل الأول ثلاثة أسئلة تتعلق بقياس المتغيرين الديموغرافيين (النوع، التعليم). أما القسم الآخر فقد ضم (21) عبارة لقياس متغيرات البحث (لدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي، ونية ترك العمل). وقد تم استخدام مقياس ليكرت السباعي وفق الآتي:

موافق بشدة	7	6	5	4	3	2	1 غير موافق بشدة

وتم تقدير صدق أداة القياس من خلال عرض الاستبانة على بعض المحكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين بإدارة الأعمال وبعض الخبراء والمديرين في شركات الاتصالات؛ للتأكد من ملاءمة عبارات الاستبانة لأهداف البحث، حيث تم الأخذ بآرائهم وأُجريت التعديلات المناسبة، وقد تم التأكد من مصداقية الاستبانة باستخدام معامل ألفا–كرونباخ، كما هو موضح بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

مقاييس البحث ومصداقيتها

المتغير	المقياس	العبارات	ألفا-كرونباخ
الدعم التنظيمي المدرك	(Eisenberger et al., 1986) & (Perryer et al., 2010)	(12) عبارة	0.942
الرضا الوظيفي	(Rusbult et al., 1998)	(4) عبارات	0.769
نية ترك العمل	(Seashore et al., 1982)& (Humborst-adet al., 2011)	(5) عبارات	0.797

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا لجميع المتغيرات أكبر من (0.75)، وهذا يدل على وجود اتساق عالٍ بين عبارات الاستبانة، إذ إن النسبة المقبولة تبلغ (65 %) في الدراسات الإدارية (Sekaran, 1984: 227).

الأساليب الإحصائية:

- اختبار ألفا-كرونباخ لقياس درجة اتساق فقرات الأداة لكل متغير.
- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث.
- اختبار Multiple Regression الانحدار المتعدد لاختبار الفرضيات.
- أسلوب تحليل المسار Path Analysis لاختبار الفرضيات.

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري كلاً من الدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي، ونية ترك العمل، من خلال استعراض أهم الأدبيات المتعلقة بهذه المواضيع كما يلي:

أولاً- الدعم التنظيمي المدرك

يعد مفهوم الدعم التنظيمي أحد التطبيقات المهمة لنظرية التبادل الاجتماعي ومبدأ المنفعة المتبادلة، والذي يحاول تفسير الدافع الكامن وراء الاتجاهات والسلوكيات المتبادلة بين الأفراد، من خلال الاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي لمعاملة الآخرين، وبناءً على ذلك يقوم الباحثون في السلوك الإداري بتوصيف حوافز السلوكيات الإيجابية نحو المنظمة مثل الولاء وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والتي لا تكافأ بشكل رسمي أو توضح من خلال التعاقد، ونظريات التبادل الاجتماعي تحافظ على الأفراد وتسمح لهم بزيادة الفوائد، والمزايا المتبادلة بينهم، والتي قد لا تكون شخصية بمعنى أن الفوائد لا تعتمد في قيمتها على شخصية المنظمة مثلاً أو على المردود المادي، فقد تكون المزايا اجتماعية كالاهتمام والرعاية والاحترام. ويبادل العاملون إخلاصهم للمنظمة بمنافع مالية، للتلبية حاجاتهم العاطفية والاجتماعية (Shanock and Eisenberger, 2006). إن تبادل المنافع سيعزز المزايا التي ستؤثر في هذه العلاقة لاحقًا، حيث يرى (Aselage and Eisenberger, 2003) أن العلاقات الاجتماعية تساعد في تزويد الأفراد بالتوقعات التي ستعود بالفائدة على المنظمة إلى درجة أن كلاً من العامل وصاحب العمل سيكونان على استعداد ورغبة دائمتين في تحسين المزايا التي تعزز العلاقة بينهما. هذه العلاقات يمكن وصفها بالعقد النفسي، أو الارتباط النفسي، فهو يقوم على فهم واضح من قبل مقدم الخدمة والمنظمة، والأخذ بعين الاعتبار احتياجات ورغبات كل طرف من قبل الآخر عند اتخاذ أي إجراء يؤثر على الآخر. ويرى (Aselage and Eisenberger, 2003) أن استمرارية العلاقة التبادلية ونجاحها يتوقف على تعزيز الارتباط النفسي بين مقدم الخدمة والمنظمة، بينما يؤدي التقصير في تحقيق وتنفيذ شروط العقد النفسي إلى تقليل مستوى جودة العلاقة بينهما، والمتعلقة بما يتجاوز مسؤولياتهم الوظيفية المحددة. وهذا ما يفسر الاختلافات في العلاقات المتبادلة بين العاملين ومنظماتهم، إذ إن إدراك مقدم الخدمة أن هناك دعماً تنظيمياً، سيدفعهم إلى تكوين نوايا جيدة تجاه منظمته، وستنعكس هذه النوايا بشكل منطقي في شكل عمل أفضل وجهد أكبر.

يقوم مفهوم الدعم التنظيمي المدرك على افتراض أساسي هو أن (العاملين يطوّرون معتقدات عامة حول مدى تقدير المنظمة لمساهماتهم واهتمامها بأحوالهم) (Eisenberger et al., 1986: 501). هذا المفهوم شكّل نقطة انطلاق رئيسة للكثير من الباحثين في تعريف الدعم التنظيمي المدرك، وتفسير نتائجه وأسبقياته، فقد بيّن (Eisenberger et al., 2003) أن الدعم التنظيمي بصفة أساسية تعبير صريح أو مضمون عن مجموعة المبادئ، والقواعد التي وضعت لتوجيه وضبط العمل التنظيمي. أي أن مدركات مقدمي الخدمة حول الدعم التنظيمي لا تتحدد بالقواعد والمبادئ الصريحة فحسب، بل تتحدد بالقواعد والمبادئ غير المصرح بها، الرسمية وغير الرسمية، كما يعرف (Lee and Peccei, 2007) الدعم التنظيمي بأنه شعور العاملين وإدراكهم بأن الدعم والمساندة ستمدهم بمزيد من العناية، والاهتمام بتطوير خبراتهم ودافعيتهم نحو العمل والإنتاجية. فالدعم والمساندة الذي يحصل عليه مقدمو الخدمة يجب أن يصب في تطوير مهاراتهم ودافعيتهم للعمل، وبما يؤدي إلى تحسين أدائهم، وإن أي شكل آخر من الدعم لن يدرك من قبل مقدمي الخدمة على أنه أحد أشكال الدعم التنظيمي المدرك.

وقد قدم كل من (Yavas and Babakus, 2010) تعريفاً أكثر شمولاً للدعم التنظيمي من التعريفات السابقة، فقد عرفاه بأنه مجموعة السياسات، والإجراءات، والأدوات الثابتة والمستمرة التي تساعد مقدمي الخدمة على تحقيق أهدافهم في العمل وتحفزهم على تطوير أنفسهم. ورغم شمولية هذا التعريف إلا أنه يركز على ثبات

الإجراءات والسياسات الداعمة التي من شأنها أن تؤثر على فاعلية هذه الأدوات الداعمة مع مرور الزمن، إذ إن هذه السياسات ستصل إلى حدّ لن تحقق لمقدمي الخدمة أي اشباع إضافي لحاجاتهم المتجددة، وبالتالي لن يدرك من قبلهم على أنه أحد أشكال الدعم التنظيمي، لذا فإنه من الأفضل التركيز على ديمومة أدوات الدعم التنظيمي بدلا من ثباتها، كما أن هذا الدعم يمكن أن يكون جسديا أو نفسيا أو اجتماعيا، وأنه يمكن أن يحدث على مستوى المهام أو المستوى التنظيمي، أو بالتفاعل الشخصي أو الاجتماعي. من خلال استعراض وجهات النظر السابقة حول الدعم التنظيمي المدرك، يمكن القول إن الدعم التنظيمي المدرك هو العملية الإدراكية التي يدرك من خلالها مقدمي الخدمة سياسات المنظمة وإجراءاتها على أنها داعمة، والتي تهدف إلى تطوير مهارات العمل عندهم، والاهتمام بمصالحهم وأحوالهم.

إن الدعم التنظيمي المدرك له مجموعة من النواتج أو الفوائد للمنظمة والعاملين فيها، فقد حدد (شاهين، 2002) و(Eisenberger et al., 2001) تلك الفوائد أو النواتج بالنواحي التالية:

1. تحقيق التطوير الذاتي للعاملين، فشعور العاملين وإدراكهم بأن المنظمة تساندهم يعمل على زيادة اهتمامهم بتطوير خبراتهم سواء عن طريق التدريب الرسمي أو غير الرسمي.

2. زيادة الجهد المبذول من قبل الأفراد نحو تحقيق الأهداف التنظيمية.

3. تحسين صورة المنظمة من خلال تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين؛ مما يدفعهم لسلوكيات بناء الصورة الذهنية الجيدة للمنظمة أمام الآخرين، والسعي لتحسينها باستمرار.

4. يزيد الدافعية نحو زيادة كفاءة الأداء وتحقيق أعلى معدلات عائد متوقعة للإدارات والأقسام والمنظمة بصفة عامة.

5. تقليل الآثار السلبية لبعض سلوكيات وتصرفات الأفراد العاملين داخل المنظمة، فقد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين الدعم التنظيمي المدرك، وظاهرة التغيب عن العمل.

6. زيادة الالتزام التنظيمي لدى الأفراد، وأن هناك ارتباطاً طردياً بين الالتزام التنظيمي والدعم التنظيمي.

7. تدعيم العمل الإبداعي والابتكاري، إذ إن العاملين ذوي المدركات العالية للدعم التنظيمي يتمتعون بدرجات عالية من الإبداع والابتكار.

تكمن فوائد الدعم التنظيمي المدرك في أنه يشكل حالة تنظيمية إيجابية، تمكن العاملين في المنظمة من أداء مهامهم بشكل جيد، وتحقيق أهدافهم الخاصة من تطوير لمهاراتهم وقدراتهم، وتحسين جودة حياة العمل، بالإضافة إلى إشباع حاجاتهم، فقد بيّن (Lacmanović, 2006) أن زيادة الدعم التنظيمي المدرك من خلال البرامج التدريبية، ونظام المكافآت، والقيادة تشكل محددات أساسية لرضا موظفي البيع عن العمل*، ويفترض (Danish and Usman, 2010) أن نجاح العاملين في المهام الصعبة التي تتطلب تحدياً عقلياً، والتي تسمح لهم اختبار مهاراتهم وقدراتهم سيسمح بتحقيق مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي** إن تلك الفوائد من الدعم التنظيمي المدرك يجعله أداة تنظيمية فعّالة في إدارة المنظمات وتحقيق الأهداف التنظيمية، وفي سياق المنظمات الخدمية يعد الدعم التنظيمي المدرك مهماً بشكل خاص؛ لأن كل تجربة تقديم خدمة للزبائن هي فريدة ومختلفة عن التجارب الأخرى، وكل واحدة من هذه التجارب تتطلب مستوى تدخل مختلف من قبل العاملين في المنظمة لإتمامها بنجاح خاصة حالات فشل الخدمة Service Failure، لذلك إذا لم تُدرَك إدارة المنظمة كداعم لمقدمي الخدمة، فإنه من الممكن أن يبدي مقدمو الخدمة استياءهم في تنفيذ المهمة أو أن يبدون استياءهم من المنظمة ككل. لذا فإن الدعم التنظيمي المدرك في سياق الخدمة يمكن أن يرتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي عند مقدمي الخدمة في شركات الاتصالات، مما يجعله المهمة الاستراتيجية القادمة لقادة المنظمات وإدارة الموارد البشرية في صناعة الاتصالات في سورية.

ثانياً- الرضا الوظيفي

ساد اعتقاد في الماضي أن الفرد مجبر على العمل بغض النظر عن رضاه، أو عدم رضاه عن وظيفته التي يشغلها، وقد ترتب على إهمال العنصر البشري انخفاض أداء العاملين؛ لذلك أصبح من الضروري البحث عن حل لهذه المشكلة، وذلك عن طريق تحسين مستوى الرضا الوظيفي عند مقدم الخدمة.

إن الرضا الوظيفي مفهوم نسبي يعتمد بشكلٍ أساسي على الخصائص الفردية لمقدم الخدمة، فقد بين (الرحاحلة والعزام، 2011: 251) أن مفهوم الرضا الوظيفي يختلف من فرد لآخر، فقد يركز بعض مقدمي الخدمة على الحافز المادي، ويركز البعض الآخر على الحافز المعنوي، وإن المفهوم التقليدي للرضا الوظيفي هو شعور مقدم الخدمة إزاء عمله، ولا يعتمد مستوى الرضا الوظيفي على طبيعة العمل فحسب، بل على توقعات مقدم الخدمة حول عمله (الدليمي والمدو، 2012)، حيث يعتمد الرضا الوظيفي على التوازن بين المدخلات (الجهد والوقت والثقافة) والمخرجات (الأجور، الامتيازات، الوضع الاجتماعي، ظروف العمل، والمجالات الضمنية للوظيفة) وكلما زادت المخرجات على المدخلات زاد الرضا الوظيفي والعكس صحيح.

يختلف الباحثون في النظر إلى الرضا الوظيفي، فمنهم من ينظر إليه على أنه ذو بعد واحد، يمثل المشاعر الكلية التي يحملها لاالأفراد تجاه عملهم ومنظماتهم التي يعملون بها. فقد وصف (Chi-manikire et al., 2007) الرضا الوظيفي بأنه جودة حياة العمل. أي

*Lacmanović, D. (2006): Salespeople motivation as key factor in achieving sales management goals in hotel industry, Tourism and Hospitality Management, 12(2), 155-169.

**Danish, R. Q. and Usman, A. (2010): Op cit., 159-167.

أن الرضا الوظيفي يمثل قدرة العمل الذي يشغله مقدم الخدمة على تلبية حاجاته المختلفة وإشباعها.

بينما ينظر الآخرون إلى الرضا الوظيفي على أنه مفهوم متعدد الأبعاد، يركز على الاتجاهات نحو مظاهر متعددة للعمل، كالراتب والسياسات التنظيمية وزملاء العمل وعلاقة العاملين برؤسائهم. فقد عرفه (السعودي، 2005) بأنه الاستجابات النفسية السلبية أو الإيجابية الصادرة عن مقدم الخدمة تجاه جوانب عديدة مثل الأجور التي يتقاضونها، أو مدى رضاهم عن مهامهم ومسؤوليتهم أو علاقاتهم برؤسائهم أو زملائهم، كما يرى (Yang, 2010) أن توقعات مقدم الخدمة حول الأنشطة التسويقية الداخلية والمتعلقة ببرامج التطوير والتدريب والأجور مرتبطة بشكل كبير بزيادة الرضا الوظيفي.

هناك مجموعة من المحددات للرضا الوظيفي عند مقدمي الخدمة، هذه المحددات منها ما هو مرتبط بطبيعة العمل، أو الإدارة، أو العاملين، أو المناخ التنظيمي، **فقد حدد (Danish and Usman, 2010) & (Jeon, 2009: 23) مجموعة من العوامل المحددة للرضا الوظيفي عند مقدمي الخدمة، وهي:**

1. **الأمان الوظيفي**: هو توقع استمرار مقدم الخدمة بوظيفته الحالية مع إمكانية تحقيقه فرص الترقية والتقدم الوظيفي، ويعدّ الأمان الوظيفي من أهم العوامل تأثيراً في الرضا الوظيفي، لأن أولى اهتمامات مقدم الخدمة حصوله على وظيفة تؤمن له الاستقرار المادي والنفسي في حياته الوظيفية.
2. **العمل**: يعد العمل نفسه مؤشراً رئيساً للرضا الوظيفي، ويعبّر عنه بمدى حبّ أو كره مقدم الخدمة لوظيفته، فالذين يرون وظيفتهم مهمة بالنسبة لهم، ويستغلون مهاراتهم ومعرفتهم، ولديهم الحرية في وظيفتهم هم أكثر رضا من غيرهم.
3. **التقدير**: هو منح مقدم الخدمة مكانة معينة داخل المنظمة، ويقصد بالتقدير كيفية تعامل المنظمة مع مقدم الخدمة، ومقدار التقدير الذي يتلقاه.
4. **أسلوب الإدارة**: هو العلاقة الرسمية بين القائد والمرؤوس التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، فالإدارة لها أهمية كبرى؛ لأنها تشكل نقطة الوصل بين المنظمة والعاملين، يكون لها الأثر الأكبر فيما تقوم به من أنشطة يومية.
5. **المناخ التنظيمي**: هو البيئة الاجتماعية الكلية لمجموعة العاملين داخل المنظمة، وتشمل القيم والثقافة والعادات والتقاليد والأعراف والأنماط السلوكية والمعتقدات الاجتماعية وطرائق العمل المختلفة التي تؤثر على الرضا الوظيفي، كما أن خلق التوازن بين السلوك العام للمنظمة والبيئة الخارجية يعد حصيلة فاعلة من الضروريات التي تتطلبها المنظمة في التكيف والتوازن والاستقرار.

إن الرضا الوظيفي لا يشكل هدفاً بحدّ ذاته، ولكن زاد اهتمام الباحثين وقادة المنظمات به لما له من أهمية كبيرة في تعزيز الدافعية عند العاملين، ولأنه يشكل أسبقية مهمة للكثير من السلوكيات داخل المنظمة كالأداء، والمواطنة التنظيمية، ومعالجة شكاوى العملاء والغياب وترك العمل، لذا فإنه من المتوقع أن يلعب الرضا الوظيفي دوراً مهماً في زيادة التزام مقدمي الخدمة، والحد من نواياهم في ترك العمل في صناعة الاتصالات السورية.

ثالثاً ـ نية ترك العمل

يشير مفهوم ترك العمل إلى تقديم الاستقالة طوعاً من العمل في المنظمة، ولا شك أن ترك العمل يشكل تكلفة كبيرة لأي منظمة، وإن تكاليف ترك العمل تتضمن عادة تكاليف الاستقطاب والتعيين، وتكاليف التدريب والتطوير للوصول إلى متطلبات العمل من المهارات المختلفة؛ لذلك فإن ترك العمل يعد قضية بالغة الأهمية لقادة المنظمات؛ لأنه يعرقل سير العمليات التشغيلية، وينعكس سلباً على الروح المعنوية لبقية العاملين، بالإضافة إلى أنه يزيد من تكاليف استقطاب وتعيين عاملين جدد.

وعلى الرغم من ذلك نرى أن ترك العمل ليس سلبياً دائماً، لأن الرغبة بترك العمل تعتمد على الفرد الذي سيغادر. وبناءً على ذلك فإن ترك العمل قد يكون في مصلحة المنظمة فيما لو تركز بين الأفراد ذوي القدرات المنخفضة.

وتعبر نية ترك العمل عن رغبة مستقبلية بترك العمل طوعياً، فقد عرف (Ipek, 2007) نية ترك العمل بأنها احتمال ذاتي أو متوقع بأن العامل سيغادر المنظمة في وقت ما في المستقبل، وتتشكل هذه النية بتأثير مجموعة من العوامل الفردية والتنظيمية والبيئية التي تتفاعل مع بعضها بعضا؛ ليصار إلى النية بترك العمل، ويرى (Carlson, 2009: 36) أن نية ترك العمل غالباً ما تتأثر بعوامل مثل الهوية التنظيمية، والشهرة، ونية حقيقية لترك العمل الحالي، والرضا الوظيفي.

وفي بعض الأحيان، يمكن لزملاء العمل المشحونين عاطفياً أن يؤثروا في زملائهم الآخرين في تكوين نية ترك العمل عندهم، فقد قدم (Cote and Morgan, 2002) نموذجاً للتفاعل الاجتماعي الذي يربط العاطفة بالعلاقة مع التفاعل بين زملاء العمل. إذ إنه وفق نظرية التبادل الاجتماعي التي يعتمدها هذا البحث، فإن مقدمي الخدمة يتبادلون المشاعر والعواطف داخل المنظمة.

وبخلاف العوامل التنظيمية والتفاعل الاجتماعي فقد بيّن (Mitchell et al., 2001) أن التعلق بالعمل Job Embeddedness يمكن أن يؤثر على قرارات ترك العمل بغض النظر عن مستوى الرضا الذي يشعر به العاملون. هذا التعلق يتمثل بدرجة ارتباط مقدمي الخدمة بالمنظمة التي يعملون فيها، ويشتمل على شعور الفخر والولاء والالتزام التنظيمي، فمن الممكن أن يتشارك مقدمو الخدمة الأنشطة، والأهداف، والرؤية للمستقبل؛ لذلك فإن عدم وجود هذه الروابط تضع مقدم الخدمة في مقارنة داخلية عما سيخسره إذا ترك العمل أو المنظمة، وهنا يأتي دور المنظمة في العمل على تعظيم شعور مقدم الخدمة بالخسارة فيما لو ترك العمل.

نتائج التحليل الإحصائي واختبار الفروض

1. الاحصائيات الوصفية لعبارات المقاييس ومتغيرات

الدراسة:

يوضح الجدول رقم (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان وكل من الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي ونية ترك العمل.

الجدول رقم (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المقياس

العبـــــــــــــــارات	انحراف	متوسط
تهتم الإدارة بإشباع حاجاتي ورغباتي في العمل	1.339	4.78
تحاول الإدارة جعل عملي ممتعاً قدر الإمكان	1.562	4.73
تقبل الإدارة أي شكوى من قبلي	1.530	5.31
تقدر الإدارة أي جهد مني	1.385	5.05
تهتم الإدارة بآرائي	1.545	4.99
المديرون فخورون أني جزء من المنظمة	1.296	5.26
تهتم الإدارة بمصلحتي بشكل حقيقي	1.547	4.73
تفخر إدارتي بإنجازاتي في العمل	1.359	5.13
تأخذ الإدارة أهدافي وقيمي بعين الاعتبار	1.389	4.94
تناقش الإدارة معي القرارات المتعلقة بوظيفتي بصراحة	1.606	4.95
تقدر الإدارة جهودي الإضافية التي أبذلها لأداء العمل	1.481	5.00
تساعدني الإدارة على أداء عملي بأفضل طريقة ممكنة	1.417	5.34
الدعم التنظيمي المدرك POS	1.13886	5.0170
انا مستمتع ببيئة العمل في المنظمة	1.418	5.53
انا مستمتع بطبيعة العمل الذي أقوم به	1.440	5.58
لا أجبر نفسي على الذهاب للعمل	1.089	6.23
أعتقد أن عملي نافع جدا	1.466	5.50
الرضا الوظيفي JS	1.04691	5.7116
لا أنوي البقاء في منظمتي لأكثر من سنتين	2.150	2.92
أنا أبحث الآن عن منظمة أخرى للعمل بها بشكل جدي	2.129	2.75
لن أخسر كثيرا إذا تركت عملي الحالي	1.927	2.99
هناك احتمال أنني سأبحث عن عمل جديد	2.122	3.51
هناك احتمال أن أبقى في المنظمة في السنوات الخمسة القادمة	1.757	2.82
نية ترك العمل TI	1.50215	2.9977

يوضح الجدول السابق أن مدركات مقدمي خدمة الاتصالات حول الدعم التنظيمي الذي يتلقونه من الإدارة تزيد قليلاً عن الدرجة المتوسطة للمقياس (4)، فبلغ المتوسط (5.017) بانحراف معياري (1.13)، وفي حين كانت أكثر العبارات إدراكاً هي العبارة (تساعدني الإدارة على أداء عملي بأفضل طريقة ممكنة)، وإن أقلها كانت (تحاول الإدارة جعل عملي ممتعا قدر الإمكان)، والعبارة (تهتم الإدارة بمصلحتي بشكل حقيقي)، ويرى الباحثون أن السياسات والممارسات الإدارية في شركة الاتصالات تعطي الأولوية لانجاز العمل ولا تهتم كثيراً بتلبية الحاجات والرغبات الشخصية لمقدمي الخدمة؛ كما أن مستوى الرضا عن العمل الذي يدركه مقدم خدمة الاتصالات يزيد كثيراً عن الدرجة المتوسطة للمقياس (4)، فبلغ المتوسط (5.711) بانحراف معياري مقداره (1.04)، وقد كانت العبارة الأكثر إدراكاً (لا أجبر نفسي على الذهاب للعمل)، وهذا دليل على أن مقدمي خدمة الاتصالات يملكون رغبة قوية بالذهاب للعمل حباً به، وليس خوفاً من العقاب؛ وأخيراً، كانت نية مقدمي الخدمة لترك العمل أقل من الدرجة المتوسطة للمقياس (4) بمتوسط حسابي (2.997) وانحراف معياري (1.50)، وكانت العبارة الأكثر إدراكاً (هناك احتمال أنني سأبحث عن عمل جديد) بمتوسط (3.51)، وهذا يعني أن مقدمي خدمة الاتصالات غير مقتنعين تماماً بعملهم الحالي على الرغم من بقائهم فيه، وسوف يتركون هذا العمل، حينما تتاح لهم فرصة بديلة أفضل.

2. الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي ونية ترك العمل حسب النوع

يوضح الجدول رقم (3) المتوسط الحسابي لكل من الدعم التنظيمي المدرك، والرضا الوظيفي، ونية ترك العمل حسب نوع مقدم الخدمة.

الجدول رقم (3)

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث حسب النوع

		POS	JS	TI
ذكر	المتوسط	4.8627	5.7245	3.1074
	العينة	108	108	108
أنثى	المتوسط	5.2623	5.6912	2.8235
	العينة	68	68	68
الإجمالي	المتوسط	5.0170	5.7116	2.9977
	العينة	176	176	176

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يوضح الجدول أن الإناث تدرك الدعم التنظيمي الذي تحصل عليه من الإدارة بدرجة أكبر من الذكور، ويرى الباحثون أن السبب في ذلك يعود إلى ثقافة المجتمع التي تكرم المرأة و ترى أنها تحتاج إلى دعم واهتمام دائمين، بينما نجد أن مستوى الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث متقارب، وهذا ما يؤكد النتيجة السابقة من أن دعم الإناث بشكل أكبر من الذكور لا يشكل مصدراً للإزعاج، أو عدم الرضا من قبل المقدمي الخدمة الذكور، في حين يتضح أن نية الذكور بترك العمل أكبر من الإناث، وذلك بحسب رأي الباحثين؛ لأن الإناث تميل إلى الاستقرار بشكل عام أكثر من الذكور، والاستقرار في وظيفة ما، وهذا يعني أن استراتيجيات الاحتفاظ بالعاملين تكون مجدية مع الإناث أكثر من الذكور.

3. الدعم التنظيمي المدرك والرضا الوظيفي ونية ترك العمل حسب التعليم

يبين الجدول رقم (4)المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة حسب التعليم.

الجدول رقم (4)

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث حسب التعليم

		POS	JS	TI
ثانوية	المتوسط	6.3500	6.8000	1.4000
	العينة	10	10	10
جامعة	المتوسط	4.9589	5.5810	2.9239
	العينة	142	142	142
دراسات عليا	المتوسط	4.8056	6.0313	4.1000
	العينة	24	24	24
الكلي	المتوسط	5.0170	5.7116	2.9977
	العينة	176	176	176

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يوضح الجدول السابق أن حملة الشهادة الثانوية هم الأكثر إدراكاً للدعم التنظيمي، يليه حملة الإجازة الجامعية ثم الدراسات العليا، ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير ذلك نتيجة ارتفاع توقعات مقدمي الخدمة (حملة الإجازة الجامعية والدراسات العليا) حول الدعم التنظيمي الذي ينبغي على الإدارة أن توفره لهم أثناء العمل، مقارنة بزملائهم حملة الشهادة الثانوية.

ويتضح أن أعلى مستوى للرضا الوظيفي هو عند حملة الشهادة الثانوية، يليه حملة شهادة الدراسات العليا، ثم يليه بقليل حملة الإجازة الجامعية، ويرجع الباحثون هذا التفاوت في مستويات الرضا الوظيفي بسبب قناعة مقدمي الخدمة من حملة الشهادة الثانوية بما يحصلون عليه من المنظمة، في حين لا يجد حملة الإجازة الجامعية ما يطمحون الحصول عليه في المنظمة، وبما يتلاءم مع تحصيلهم العلمي، في حين أن حملة شهادة الدراسات العليا وعلى الرغم من أنهم لا يحصلون على ما يتلاءم تماماً مع إمكانياتهم فإنهم يحصلون على عائد اجتماعي يعوض نوعاً ما النقص في العوائد المتوقعة.

كما يتضح أن نية ترك العمل عند حملة الشهادة الثانوية منخفضة جداً، ثم تبدأ بالارتفاع كلما زاد المستوى التعليمي، ويعود ذلك بحسب رأي الباحثين إلى عدم اقتناع حملة الشهادتين الجامعية والدراسات العليا بمركزهم الوظيفي ويعتقدون أنهم يستحقون العمل في مستويات إدارية أعلى تتوافق مع مؤهلاتهم العلمية.

4. اختبار الفروض

4/1. **الفرض الأول**:

- **H0**: لا يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في الرضا الوظيفي لمقدم الخدمة.

جدول رقم (5)

نموذج الانحدار البسيط لتأثير الدعم التنظيمي المدرك في الرضا الوظيفي

المتغير	معامل الانحدار	T المحسوبة	مستوى المعنوية	الدلالة الإحصائية
الثابت	3.140	10.552	0.000	
الدعم التنظيمي المدرك POS	0.513	8.861	0.000	معنوي
R^2	0.311			
F	78.511			
Sig.	0.000			

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يتضح من الجدول السابق أنّ هذا النموذج يتمتع بالصلاحية في اختبار العلاقة التأثيرية للدعم التنظيمي المدرك في الرضا الوظيفي، حيث بلغت قيمة 78.511 (F) بمستوى معنوية (0.00) وهي أقل من (0.05) مما يعني أنّ هذا النموذج صالح للتنبؤ بقيم المتغير التابع (الرضا الوظيفي)؛ ويتضح أيضاً أنّ معامل التحديد بلغ (0.311) وهذا يعني أنّ الدعم التنظيمي المدرك POS يفسر ما مقداره (31.1 %) من التغير الحاصل في الرضا الوظيفي JS، وهي قوة تفسيرية جيدة، وأنّ نسبة (68.9 %) تعود إلى متغيرات أخرى لم تكن موضع الدراسة؛ كما يتضح أيضاً أنّ الدعم التنظيمي المدرك يؤثر طرداً في الرضا الوظيفي بمستوى معنوية (0.00)، مما يقتضي رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنّه يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في الرضا الوظيفي؛ وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Worku, 2015) و(Susskind et al., 2000) ويعود ذلك إلى أن مساعدة مقدمي خدمة الاتصالات في تحقيق أهدافهم في العمل سيجعل تقييمهم لجودة حياة العمل مرتفعة، كما أن تحفيزهم على تطوير أنفسهم وتمكينهم من ذلك سيخلق عندهم شعور بالإنجاز، وهذا يدفع مقدمي الخدمة إلى تكوين مشاعر إيجابية نحو شركة الاتصالات لأنها وفرت لهم ذلك.

4/2. **الفرض الثاني**:

- **H0**: لا يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في نية ترك العمل عند مقدم الخدمة.

جدول رقم (6)

نموذج الانحدار البسيط لتأثير الدعم التنظيمي المدرك في نية ترك العمل

المتغير	معامل الانحدار	T المحسوبة	مستوى المعنوية	الدلالة الإحصائية
الثابت	5.540	11.665	0.000	
POS	-0.507	-5.488	0.000	معنوي
R^2	0.148			
F	30.11			
.Sig	0.00			

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يتضح من الجدول السابق أنّ هذا النموذج يتمتع بالصلاحية

في اختبار العلاقة التأثيرية في نية ترك العمل، إذ بلغت قيمة F 30.11) بمستوى معنوية (0.00) وهي أقل من (0.05) مما يعني أنّ هذا النموذج صالح للتنبؤ بقيم المتغير التابع (نية ترك العمل)؛ وفيما يتعلق بالقدرة التفسيرية لهذا النموذج، يبيّن الجدول أنّ معامل التحديد بلغ (0.148) وهذا يعني أنّ الدعم التنظيمي المدرك POS يفسر ما مقداره (14.8 %) من التغير الحاصل في نية ترك العمل JS، وهي قوة تفسيرية منخفضة، وأنّ نسبة (85.2 %) ترجع إلى متغيرات أخرى لم تكن موضع الدراسة؛ كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أنّ الدعم التنظيمي المدرك يؤثر عكسياً في الرضا الوظيفي بمستوى معنوية (0.00)، مما يقتضي رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه يؤثر الدعم التنظيمي المدرك معنوياً في نية ترك العمل؛ وهذا يتفق مع دراسات عديدة أمثال (Lim et al., 2016; Worku, 2015; Perryer et al., 2010; Tromp et al., 2010) ويعود ذلك إلى أن قيام شركات الاتصالات بمساعدة مقدمي الخدمة لديها بتحقيق أهدافهم بالعمل، سيدفعهم إلى تفضيل البقاء في الشركة أطول فترة ممكنة، كما أن المحفزات التي تقدمها الشركة لتطوير مقدمي الخدمة لديها يجعلهم يشعرون بالخسارة الكبيرة في حال قرروا ترك العمل.

4/3. الفرض الثالث:

- **H0**: لا يؤثر الرضا الوظيفي معنوياً في نية ترك العمل عند مقدم الخدمة.

جدول رقم (7)

نموذج الانحدار البسيط لتأثير الرضا الوظيفي في نية ترك العمل

المتغير	معامل الانحدار	T المحسوبة	مستوى المعنوية	الدلالة الإحصائية
الثابت	6.502	11.388	0.000	
JS	-0.613	-6.239	.0000	معنوي
R^2		0.183		
F		38.92		
Sig.		0.000		

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي

يتضح من الجدول السابق أنّ هذا النموذج يتمتع بالصلاحية في اختبار العلاقة التأثيرية في نية ترك العمل، إذ بلغت قيمة F 38.92 بمستوى معنوية (0.00) وهي أقل من (0.05) مما يعني أنّ هذا النموذج صالح للتنبؤ بقيم المتغير التابع (نية ترك العمل). وفيما يتعلق بالقدرة التفسيرية لهذا النموذج، يبيّن الجدول معامل التحديد بلغ (0.183) وهذا يعني أنّ الرضا الوظيفي JS يفسر ما مقداره (18.3 %) من التغير الحاصل في نية ترك العمل، وهي قوة تفسيرية منخفضة، وأنّ نسبة (80.7 %) ترجع إلى متغيرات أخرى لم تكن موضع الدراسة؛ كما يتضح أنّ الرضا الوظيفي يؤثر عكساً في نية ترك العمل بمستوى معنوية (0.00)، مما يقتضي رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه يؤثر الرضا الوظيفي معنوياً في نية ترك العمل. وهذا يتفق مع دراسات كل من (Carlson, 2009; Worku, 2015; Susskind et al., 2000) ويعود ذلك إلى أن توفير المتعة والمنفعة في مكان العمل، والعمل على إشباع حاجات مقدمي خدمة الاتصالات من قبل شركات الاتصالات سيجعل مقدمي الخدمة يتمسكون طواعية بها، كونها مصدر الإشباع لحاجاتهم ورغباتهم، ولأن ترك الشركة سيعظم شعورهم بالخسارة.

4/4. الفرض الرابع:

- **H0**: لا يتوسط الرضا الوظيفي معنوياً العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل عند مقدم الخدمة.

لاختبار هذا الفرض، سيقوم الباحثون باستخدام تحليل لملمسار Path Analysis بطريقة الاختلاف في معاملات الانحدار Dif-ference in Coefficients بين المتغير المستقل والمتغير التابع قبل وبعد إدخال المتغير الوسيط، وعلى الرغم من شيوع استخدام هذه الطريقة في اختبار الفرض المتعلق بالمتغير الوسيط، فقد وجِّه لها انتقاد؛ لأنها لا تحسب معنوية تأثير المتغير الوسيط في العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وهذا ما دفع بعض الباحثين لتطوير اختبارات مكملة لحساب معنوية هذا التأثير، ويعد اختبار Sobel test* من الاختبارات المستخدمة لحساب معنوية التأثير الوسيط بين المتغيرين المستقل والتابع. وإن وجود أساس نظري وعملي بين المتغيرات في النماذج البحثية ذات المتغيرات الوسيطة يعد شرطاً أولياً وأساسياً للاختبار الاحصائي السابق، وهذا الشرط يعد محققاً من خلال استعراض الدراسات السابقة التي توصلت إلى نتيجة مفادها أن الرضا الوظيفي يتوسط العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل (Susskind et al., 2000)، ويبيّن (Baron and Kenny, 1986) إن طريقة الاختلاف بمعاملات الانحدار تمر بأربع خطوات متتالية موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (14)

نماذج الانحدار بين الدعم التنظيمي المدرك، ونية ترك العمل بوجود الرضا الوظيفي كوسيط

الخطوة	المسار	معامل الانحدار		الخطأ المعياري	T قيمة	T Sig.	R^2	خطأ معياري للتقدير	F قيمة	F Sig.
1	POS-TI	الثابت	5.540	0.475	11.665	0.000	0.148	1.39090	30.114	0.000
		POS	-.507	0.092	-5.488	0.000				

http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm

الخطوة	المسار	معامل الانحدار		الخطأ المعياري	T قيمة	T Sig.	R^2	خطأ معياري للتقدير	F قيمة	F Sig.
2	POS-JS	الثابت	3.140	0.298	10.552	0.000	0.311	0.87154	78.511	0.000
		POS	0.513	0.058	8.861	0.000				
3	JS-TI	الثابت	6.502	0.571	11.388	0.000	0.183	1.36183	38.922	0.000
		JS	-0.613	0.098	-6.239	0.000				
4	POS-JS-TI	الثابت	6.935	0.586	11.838	0.000	0.214	1.33977	23.496	0.000
		POS	-0.279	0.107	-2.603	0.010				
		JS	-0.444	0.117	-3.812	0.000				

المصدر: نتائج التحليل الاحصائي

وفقاً لـ (Preacher and Hayes, 2008)، فإن الرضا الوظيفي يتوسط العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك، ونية ترك العمل نتيجة مقارنة النموذج الأول مع الرابع وتحقق الشروط التالية:

1. زادت القدرة التفسيرية للنموذج بمقدار (6.6 %)،
2. تناقص الخطأ المعياري للتقدير بمقدار (0.05113)،
3. تناقص تأثير الدعم التنظيمي المدرك في نية ترك العمل بوجود الرضا الوظيفي، مع بقاء التأثير المعنوي للدعم التنظيمي المدرك في نية ترك العمل بوجود الرضا الوظيفي، وهو ما يعني أن الرضا الوظيفي توسط العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل بشكل جزئي؛ وهذا يتفق مع دراسة (Susskind et al., 2000) من أن الرضا الوظيفي يوضح العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل بشكل أفضل، إذ إن قيام شركات الاتصالات بتطبيق سياسات وإجراءات تنظيمية داعمة لمقدمي الخدمة لديها يجعلهم أقل رغبة بترك العمل عندما يكونون راضين عنها.

وللتأكد من معنوية التأثير الوسيط للرضا الوظيفي في العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل، فقد قام الباحثون بإجراء Aroian Test، حيث يؤكد (Baron and Kenny, 1986) أن هذا الاختبار من أكثر الاختبارات مصداقية في اختبار معنوية التأثير الوسيط.

ويوضح الجدول التالي اختبارات التأكد من معنوية الأثر غير المباشر للمتغير المستقل (POS) في المتغير التابع (TI) بوجود (JS) كمتغير وسيط.

جدول رقم (15)

اختبارات معنوية تأثير المتغير الوسيط

p-value	Std. Error	Test statistic	
0.00048768	0.06531222	-3.48743319	Sobel Test
0.00052287	0.06566381	0.00052287	Aroin Test
0.00045419	0.06495873	0.00045419	Goodman Test

Aroian test equation: z-value = a*b/ SQRT($b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 + s_a^2*s_b^2$)

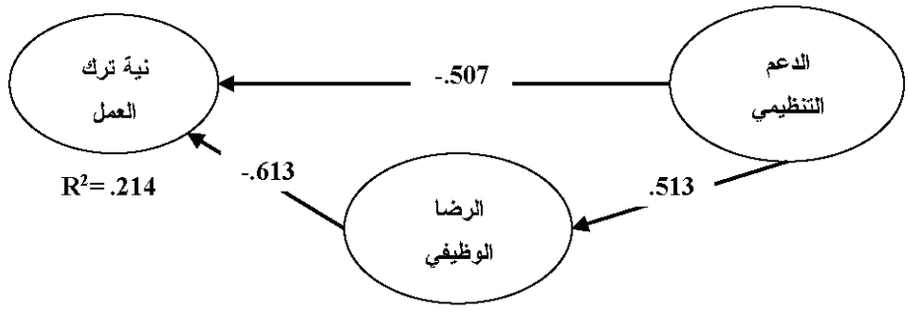
المصدر: نتائج التحليل الاحصائي

يتضح من الجدول السابق أن p-value أصغر من (0.05)؛ لذلك فإننا نرفض فرضية العدم، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول «يتوسط الرضا الوظيفي معنوياً العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل». ويتم حساب التأثير الكلي للمتغير المستقل في المتغير التابع من خلال المعادلة:

التأثير الكلي = التأثير المباشر + التأثير غير المباشر

التأثير الكلي = (−0.507) + (−0.613×0.513) = −0.821469

بناء على نتائج تحليل الانحدار يمكن تصميم نموذج البحث وفق الآتي:



استنتاجات البحث:

1. إن إدارات شركات الاتصالات في مدينة حلب لا تساعد مقدم الخدمة بدرجة كافية على تحقيق أهداف العمل، وتحفيزه في تطوير نفسه، ومع ذلك فإن تلك القيادات تدعم مقدم الخدمة بما يتعلق بمصلحة العمل أكثر من مصلحته الشخصية، والسبب في ذلك يعود إلى تركيز إدارة شركات الاتصالات على العمل، وتقديم الدعم والموارد لمقدمي الخدمة بما يحقق مصلحة العمل بالدرجة الأولى، كما تبين أن إدارات شركات الاتصالات تقدر وتدعم جهود مقدمي الخدمة الإناث بدرجة أكبر من مقدمي الخدمة الذكور، ويعود ذلك إلى طبيعة المجتمع العربي والسوري بشكل خاص ونظرته إلى المرأة وقصورها الفيزيولوجي والنفسي وأنها بحاجة إلى دعم الآخرين خاصة الرجال. كما أن حملة الشهادة الثانوية هم الأكثر إدراكاً للدعم التنظيمي يليه حملة الإجازة الجامعية ثم الدراسات العليا، وذلك نتيجة ارتفاع توقعات مقدمي الخدمة (حملة الإجازة الجامعية والدراسات العليا) حول الدعم التنظيمي الذي ينبغي على الإدارة أن توفره لهم في أثناء العمل مقارنة بزملائهم حملة الشهادة الثانوية.

2. ارتفاع الشعور الإيجابي عند مقدمي خدمة الاتصالات بحلب تجاه الشركة التي يعملون فيها فوق الدرجة المتوسطة، ويأتي هذا الشعور كون العمل في شركات الاتصالات يمنح مقدمي الخدمة فيها إشباعاً لكثير من حاجاتهم؛ كالدخل والمركز الاجتماعي ومناخ العمل داخل شركات الاتصالات، وذلك مقارنة بالعمل في شركات أخرى خاصة الصناعية منها التي تفتقد إلى كثير من مزايا العمل في شركات الاتصالات، بينما نجد أن الشعور الإيجابي عند حملة الشهادة الثانوية تجاه المنظمة عالٍ، وينخفض عند حملة شهادة الدراسات العليا وحملة الشهادة الجامعية إلى مستوى جيد، ويعود ذلك إلى ارتفاع مستوى توقعات مقدمي الخدمة من حملة الاجازة والدراسات العليا حول المزايا والفرص التي يمكن أن يحصلوا عليها في شركات الاتصالات خاصة فرص الترقية، مقارنة بزملائهم من حملة الشهادة الثانوية الذين يحصلون على المعاملة نفسها، كما أنه كلما ساعدت إدارة شركات الاتصالات في حلب مقدم الخدمة على تحقيق أهداف العمل وحفزته على تطوير نفسه زاد الشعور الإيجابي نحو الشركة التي يعمل بها مقدم الخدمة.

3. إن نية ترك العمل عند مقدمي خدمة الاتصالات في مدينة حلب منخفضة بسبب عاملين رئيسين هما: اجتماعي يتمثل بميل أفراد المجتمع إلى الاستقرار وعدم المخاطرة، واقتصادي بسبب قلة فرص العمل المتوفرة في السوق وانتشار البطالة بشكل كبير، كما أن نية الذكور بترك العمل أكبر من الإناث؛ لأن الإناث تميل إلى الاستقرار بشكل عام أكثر من الذكور، وبالتالي الاستقرار في وظيفة أو عمل ما. في حين يتضح أن نية ترك العمل عند حملة الشهادة الثانوية منخفضة جداً، ثم تبدأ بالارتفاع كلما زاد المستوى التعليمي إذ إن حملة الدراسات العليا يرغبون بشكل كبير بترك العمل بهدف الحصول على عمل أفضل، والسبب في ذلك يعود إلى عدم اقتناع مقدمي الخدمة من حملة الشهادتين الجامعية والدراسات العليا بعملهم الحالي، ويعتقدون بأنهم يستحقون العمل في مستويات إدارية أعلى أو أنواع أخرى من الأعمال التي تتوافق مع مؤهلاتهم العلمية، كما أن رغبة مقدمي الخدمة بترك العمل تنخفض كلما قامت إدارة شركات الاتصالات بمساعدتهم على تحقيق أهداف العمل، وتحفيزهم على تطوير أنفسهم، كما أنه كلما زادت المشاعر الإيجابية تجاه الشركة التي يعمل فيها مقدمو الخدمة تناقصت رغبتهم بترك العمل.

توصيات البحث:

1. ينبغي على إدارات شركات الاتصالات في مدينة حلب تطوير قدرات ومهارات مقدمي الخدمة، كما ينبغي أخذ مصلحة مقدمي الخدمة الشخصية بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات، وتطبيق القواعد والإجراءات المتعلقة بعملهم، وفي هذا السياق يجب عدم التمييز بين مقدمي الخدمة تبعاً للعوامل الديموغرافية.

2. ينبغي على إدارات شركات الاتصالات في مدينة حلب زيادة الدعم التنظيمي الذي تقدمه إدارة شركات الاتصالات لمقدمي الخدمة، خاصة حملة الاجازة الجامعية والدراسات العليا وتلبية توقعاتهم حول الاهتمام بحاجاتهم الشخصية، وتقدير ذاتهم وجهودهم في العمل.

3. ينبغي على إدارات شركات الاتصالات في حلب تخفيض نية ترك العمل عند مقدمي الخدمة خاصة الذكور وحملة الاجازة الجامعية والدراسات العليا من خلال مساعدتهم على تحقيق أهداف العمل، وتحفيزهم على تطوير أنفسهم؛ لأن ذلك سيؤدي إلى زيادة الشعور الإيجابي نحو الشركة التي يعملون فيها، وهذا سيؤدي بشكل أكبر إلى تخفيض رغبة مقدمي الخدمة بترك العمل.

4. قيام الباحثين مستقبلاً بتناول جوانب أخرى من موضوع البحث من خلال تناول عدد من العناوين البحثية مثل:

- علاقة نية ترك العمل بسلوك ترك العمل.
- أثر العدالة التنظيمية في العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك ونية ترك العمل.
- أثر كل من الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي في نية ترك العمل.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. الدليمي، انتصار عباس حمادي والمدو، آلاء عبد الكريم غالب (2012): أثر التوازن التنظيمي في الرضا الوظيفي في ظل العدالة التنظيمية: بحث ميداني في دوائر مختارة في وزارة النفط، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادي المجلد 14، عدد4، صـ43 – 65.
2. الرحاحلة، عبد الرزاق سالم والعزام، زكريا أحمد محمد (2011): السلوك التنظيمي في المنظمات، ط4، مكتبة المجمع العربي، عمان، الأردن، صـ251.
3. السعودي، موسى أحمد (2005): العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية دراسة ميدانية، دراسات، 32(1)، 100 – 114.
4. شاهين، محمد عبد التواب (2002): الدعم التنظيمي وعلاقته بكل من عدالة التوزيع والمشاركة في اتخاذ القرارات والكفاءة الاجتماعية، مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، عدد1، صـ1 – 42.

5. الشنطي، محمود عبد الرحمن (2015): دور الدعم التنظيمي كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الوظيفية والأداء السياقي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، المجلد الأول، عدد3، صـ113 – 148.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. *Aselage, J. and Eisenberger, R. (2003): Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration, Journal of Organizational Behavior, 24, 491-509.*
2. *Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations, Journal of Personality and Social Psychology, 15(6), 1173-1182.*
3. *Carlson, D. J. (2009): Self-efficacy and employee satisfaction in cross utilization teams: predicting organizational commitment and turnover intention of cross utilization employees, Doctorate Dissertation, Capella University.*
4. *Chan, M. (2000): Organizational justice and landmark cases, International Journal of Organizational Analysis, 8(1), 68-88.*
5. *Chimanikire, P.; Mutandwa, E.; Gadzirayi, C. T.; Muzondo, N. and Mutandwa, B. (2007): Factors affecting job satisfaction among academic professionals in tertiary institutions in Zimbabwe, African Journal of Business Management, l(1), 166-175.*
6. *Cote, S. and Morgan, L. M. (2002): A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit, Journal of Organizational Behavior, 23(8), 947-962.*
7. *Danish, R. and Usman, A. (2010): Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation: An empirical study from Pakistan, International Journal of Business and Management, 5(2), 195-167.*
8. *Eisenberger, R. (1990): Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation, Journal of Applied Psychology, 75, (1), 51-59.*
9. *Eisenberger, R. (2001): Reciprocation of perceived organizational support, Journal of Applied Psychology, 86(1), 42-51.*
10. *Eisenberger, R.; Huntington, R.; Hutchison, S. and Sowa, D. (1986): Perceived organizational support, Journal of Applied Psychology, 71(3), 500-507.*
11. *Eisenberger, R.; Stinglhamber, F.; Vandenberghe, C.; Sucharski, I. and Rhoades, L. (2002): Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention, Journal of Applied Psychology, 87, 565-573.*
12. *Eisenberger, R.; Stinglhamber, F.; Vandenberghe, C.; Sucharski, I. and Rhoades, L. (2003): Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention, Journal of Applied Psychology, 87,565-573.*
13. *Holtom, B. C. and Indrrieden, E. J. (2006): Integrating the unfolding model and job embeddedness model to better understand voluntary turnover, Journal of Managerial Issues, 18(4), 435-453.*
14. *Hom, P. W. et al., (1992): A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover, Journal of Applied Psychology, 78, 890–909.*
15. *Humborstad, S. I. W. and Perry, Ch. (2011): Employee empowerment, job satisfaction and organizational commitment an in-depth empirical investigation, Chinese Management Studies, 5(3), 325-344.*
16. *Ipek, K. T. (2007): Antecedents of Turnover Intention toward a Service Provider, The Business Review, 8(2), 128-134.*
17. *Jeon, J-H. (2009): The impact of organizational justice and job security on organizational commitment exploring the mediating effect of trust in top management, Doctorate Dissertation, Graduate School of The University of Minnesota.*
18. *Kottke, J. L. and Sharafinski, C. E. (1988): Measuring perceived supervisory and organizational support, Educational and Psychological Measurement, 48, 1075–1079.*
19. *Lacmanović, D. (2006): Salespeople motivation as key factor in achieving sales management goals in hotel industry, Tourism and Hospitality Management, 12(2), 155-169.*
20. *Lee, J. & Peccei, R. (2007): Perceived organizational support and effective commitment: the mediating role of organizational based self-esteem in the context of job insecurity, Journal of Organizational Behavior, 28, 661-685.*
21. *Lim, Y. J.; Osman, A.; Abdul Manaf, A. H. and Abdullah, S. M. (2016): Antecedents and outcome to quit: evidence from financial institution bank employees, Specialty Journal of Accounting and Economics, 2(1), 19-29.*
22. *Mitchell, T. R.; Holtom, B. C. and Lee, T. W. (2001): How to keep your best employees: The development of an effective retention policy, Academy of Management Executive, 15(4), 96-108.*
23. *Perryer, Ch.; Jordan, C.; Firns, I. and Travaglione, A. (2010): Predicting turnover intentions The interactive effects of organizational commitment and perceived organizational support, Management Research Review, 33(9), 911-923.*
24. *Pfeffer, J. (2005): Changing mental models: HR's most important task, Human Resource Management, 44, 123–128.*
25. *Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2008): Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models, Behavior Research Methods, 40, 879-891.*
26. *Sekaran, U. (1984): Research Methods for Managers: A Skill-Building Approach, Wiley and Sons, New Jersey.*
27. *Shanock, L. R. and Eisenberger, R. (2006): When supervisors feel supported: relationships with subordinates› perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance, Journal of Applied Psychology, 91(3), 689-95.*
28. *Susskind, A. M.; Borchgrevink, C. P.; Kacmar, K. M. and Brymer, R. A. (2000): Customer service employees' behavioral intentions and attitudes: an examination of construct validity and a path model, Hospitality Management, 19, 53-77.*
29. *Tromp, D. M. Rheede, A. V. and Blomme, R. J. (2010): The relationships between psychological strain, organizational support, affective commitment and turnover intentions of highly educated hospitality employees, Advances in Hospitality and Leisure, 6, 117–134.*
30. *Worku, S. A. (2015): An investigation of the relationship among perceived organizational support, perceived supervisor support, job satisfaction and turnover intention, Journal of Marketing and Consumer Research, 13, 1-8.*
31. *Yang, W. H. (2010): Relationships among internal marketing perceptions, organizational support, job satisfaction and role behavior in healthcare organizations, International Journal of Management, 27(2), 235-242.*
32. *Yavas, U. and Babakus, E. (2010): Relationships between organizational support, customer orientation, and work outcomes: A study of frontline bank employees, International Journal of Bank Marketing, 28(3), 222-238.*

التّناصّ في روايات واسيني الأعرج
(رمل الماية أنموذجا)*

أ. جمانة (محمد عزمي) زكريا زلوم**

*تاريخ التسليم: 2016/3/13م، تاريخ القبول: 2016/7/10م.
** مدرِّس/ مدرسة أبو حنك/ الخليل/ فلسطين.

ملخص:

شهدت الرّواية العربيّة المعاصرة، تطوراً كبيراً متسارعاً، وتطابقت مع معايير الخطاب الحديث، وكان للرّواية الجزائريّة صدىً في الرّواية العربيّة بخاصّة إذ صوّرت التّجربة ولم تكتف بتقريرها، حيث أوحت بمعان إنسانيّة ونفسيّة بعامّة، وكلّما تعمّق الكاتب في معالجة المشكلات والقضايا على اختلاف أنواعها سواءً أكانت اجتماعيّةً أم سياسيّةً أم اقتصاديّةً أم إنسانيّةً، يعظم أثرها وتتّضح معانيها لدى الملتقّي.

يُوَفّرُ هذا البحث أفقاً جديداً، يدخل في مجال النّظرية بالمفهوم العلميّ، فظاهرة التّناصّ تتميّز بقابليّتها للتّطبيق والتّعديل والتّحوير وتجديد الرّؤى لدى الرّوائيّ ضمن الإنجازات المستحدثة، حيث تُضفي تصورات جديدة على نصّ الرّواية وتقنيات تحليله، بكلّ إسقاطاته ورموزه التي تحقق الحياة والحيويّة للنّصّ.

لهذا عدت الرّواية في – ضوء النّقد الحديث – نسيجاً محكماً، يحتوي على جملة من العناصر النّقديّة، لعلّ من أهمها التّناصّ الذي بدوره يعتمد على المخزون المعرفيّ والوجدانيّ للكاتب والمتلقّي معاً.

سنرى مدى حضور نظريّة التّناص في أعمال الرّوائيّ واسيني الأعرج بشكل كبير، فقد احتوت رواياته على خصائص ومميّزات فنيّةً راقيةً. تدفع المتلقي أن يتجاوز محدوديّة النّصّ الحاليّ، ويصنع فضاءً خاصاً به، معتمداً على خبراته وتجاربه وثقافته التي اكتسبها من حياته الإنسانيّة.

الكلمات المفتاحية: التّناصّ، روايات واسيني الأعرج، رمل الماية.

Intertexuality in the Novels of Waciny Al'araj Ramal AlMaya as an Exemplar

Abstract:

The contemporary Arabic novel has witnessed a great accelerated development that matches with the modern intercourse standards. The Algerian novel, in this regard, has had a special impact on the Arabic one because it portrays the experience in addition to recording it, and it has also inspired the Arabic novel with human and psychological contents that make a huge impact that can be realized by receivers due to the writer's profound treatment of social , political, economic, and human problems and issues.

This research provides a new horizon that is placed under the practical concept of the theory. The phenomenon of intertextuality is characterized with its capability for application, modification, modulating, and renewal of the novelist's visions in view of modern accomplishments. Furthermore, intertextuality bestows new perceptions about the novel's text and the techniques of its analysis with all its projections and symbols that make it a vital and living text.

This is why novel is considered in the modern criticism as a well-knit texture that contains a number of the critical elements and perhaps one of the most is intertextuality which depends on the cognitive and sentimental storage of the writer and receiver as well.

One can easily notice the intensive presence of the intertextuality theory in the works of Waciny Al'araj because all his novels include advanced characteristics and artistic features that motivate the receiver to exceed the limits of the current text to create a special space for him or her depending on the receivers' experience and culture that he or she acquired from life.

***Keywords**: Intertexuality, Waciny Al'araj, Ramal AlMaya*

مقدمة:

شهدت الرّواية العربيّة المعاصرة، تطوراً كبيراً متسارعاً، وتطابقت مع معايير الخطاب الحديث، وكان للرّواية الجزائريّة صدىً في الرّواية العربيّة بخاصّة إذ صوّرت التّجربة ولم تكتف بتقريرها، حيث أوحت بمعان إنسانيّة ونفسيّة بعامّة، وكلّما تعمّق الكاتب في معالجة المشكلات والقضايا على اختلاف أنواعها سواءً أكانت اجتماعيّةً أم سياسيّةً أم اقتصاديّةً أم إنسانيّةً، يعظم أثرها وتتّضح معانيها لدى الملتقّي.

أصبحت الرّواية الحديثة مادّةً خصبةً للدّراسة والبحث، تتمثّل فيها شروط النّصّ منذ اللحظة الأولى حيث يلمس المتلقّي خيوط السّرد، وكأنّها تهب نفسها له في توافق وانسجام تام، وتخلق ميداناً جليّاً لتطبيق النّظريّات الحديثة، فهي تمثّل حقل تجارب واسعا إذ يظهر فيها الإبداع والخلق والتّجدّد.

يُوَفّرُ هذا البحث أفقاً جديداً، يدخل في مجال النّظرية بالمفهوم العلميّ، فظاهرة التّناصّ تتميّز بقابليّتها للتّطبيق والتّعديل والتّحوير وتجديد الرّؤى لدى الرّوائيّ ضمن الإنجازات المستحدثة، حيث تُضفي تصورات جديدة على نصّ الرّواية وتقنيات تحليله، بكلّ إسقاطاته ورموزه التي تحقق الحياة والحيويّة للنّصّ.

تضمّنت الرّواية العربيّة الحديثة بعامّة والجزائريّة بخاصّة، ألواناً مختلفةً من النّصوص الغائبة التي يدمجها الرّوائيّ في متن روايته السّردية بطريقة فنيّة وجماليّة، مما تُحيلُ المتلقّي إلى تلك النّصوص الغائبة، يستحضرها ويفك رموزها، وما توحي إليه في النّصّ الحديث على اعتبار أنّ هذا النّصّ مجموعةٌ من الإشارات والعلامات.

عدت الرّواية في – ضوء النّقد الحديث – نسيجاً محكماً، يحتوي على جملة من العناصر النّقديّة، لعلّ من أهمها التّناصّ، الذي بدوره يعتمد على المخزون المعرفيّ والوجدانيّ للكاتب والمتلقّي معاً؛ حيث يتجاوز المتلقّي محدوديّة النّصّ الحالي، ويصنع فضاءً خاصاً به، معتمداً على خبراته وتجاربه وثقافته التي اكتسبها من حياته الإنسانيّة.

تمثل ظاهرة التّناصّ دوراً رئيساً في تنظيم عناصر النّصّ وتنمية أجزائه، وتعمل على صهر نصوص غائبة موجودة في مخزون الذّاكرة، وتجعلها جزءاً من النّسيج الكّلّي للنّصّ، ولا نستطيع الفصل بينهما؛ لشدّة التحامهما، وبهذا العمل نراها لا تقتصر على حركة النّصّ وحيويّته على النّصوص الأخرى، بل تتجاوز ذلك إلى إضفاء مظاهر جماليّة على المتن السّرديّ.

وهناك أسباب عدة دفعتني لاختيار هذا الموضوع عنواناً للبحث، أذكر أهمّها:

1. تطبيق بعض النّظريّات النّقديّة الحديثة على أعمال الرّوائيّ واسيني الأعرج، الذي احتوت رواياته خصائص ومميّزات فنيّة راقية، تحتلّ مساحةً لا بأس بها من الإبداع العربيّ الرّوائيّ.

2. إظهار جماليّات التّناصّ في روايات وواسيني الأعرج، وما أضفتْه على عمله الرّوائيّ من حركةٍ وحيويّةٍ وحياة. ...

يدفعني هذا إلى طرح مجموعةٍ من الأسئلة: هل النّصّ الرّوائيّ قادرٌ على استيعاب هذا الكمّ من النّصوص الغائبة؟وما غاية الرّوائيّ من هذا الاستحضار للنّصوص الغائبة في رواياته؟ وهل تُضفي جمالاً نصيّاً على إبداعات الرّوائيّ؟ وهل عالجت قضايا حتميّة في المجتمع العربيّ الذي يُعاني من مآسٍ سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة وفكريّة؟ ولماذا اهتمَّ النّقاد بعامّة، دراسة الأعمال الرّوائية لواسيني الأعرج؟ وما هو سرُّ نجاح أعماله الرّوائية؟ وإلى أيّ مدى استطاع واسيني تصوير الواقع الجزائريّ بكلّ محنه وهزّاته الاجتماعية والسّياسيّة؟ وهل أهمل الجانب الفنّيّ والأدبيّ في أثناء سرده للواقع الجزائريّ في رواياته؟

سأحاول أن أجيب عن هذه الأسئلة هنا، وعليه سوف أقسّم البحث إلى محاور عدة:

1. مفهوم التّناصّ.

2. أنواع التّناصّ (أشكال التّناصّ).

3. وظيفة التّناصّ.

4. التّناصّ في روايات واسيني الأعرج (رمل الماية – أنوذجا).

- **أولاً: مفهوم التّناصّ:**

التّناصّ مصطلحٌ نقديٌّ بلاغيٌّ غربيٌّ وافدٌ، ظهر في النّصف الثّاني من القرن العشرين في فرنسا، ثم انتشر في باقي بلدان أوروبا وأمريكا، وبعدها انتقل إلى عالمنا العربيّ[1]. وهو مفردةٌ نقديّةٌ حديثةٌ، وتعريبٌ للمصطلح الإنجليزي[2] intertextuality، الذي يدلّ على الاختلاط والنّسج والتّفاعل الحيّ مع النّصّ، ولهذا المصطلح ترجمات عدة، إذا لم يتّفق المترجمون العرب على تسمية واحدة له، فقد عرّبوه بالتّناصيّة، والتّناصّ، والنّصوصيّة، والتّداخل النّصيّ[3]، والتّفاعل النّصيّ أعمّ وأشمل من التّناصّ، فهذا سعيد يقطين يرى التّناصّ واحداً من أنواع التّفاعل النّصيّ[4]، وبعضٌ من النّقاد يجعل من التّفاعل، والتّعالق، والتنّاصّ، والتّخصيب، وتواشج النّصوص وتداخلها مصطلحات مترادفةً[5]، فهذه المسمّيات لا تختلف في دلالتها على ما اصطلح على تسميته بالتّناصّ، ولا تنفصل في دلالتها عن النّصّ فكلّها تصبّ في بوتقة واحدة وهي النّصّ. وأكثر ما يميّز النّصّ التّعدديّة المثقّلة بالإيحاءات والتّأويلات[6].

يعدّ باختين [7] المدخل الطّبعيّ للتّناصّ، ومنه انتقلت أفكاره إلى كريستيفا[8]، فهم باختين التّناصيّة على أنّها حواريّةٌ وتعدد أصوات[9]. فالتّلفظ mutterance البشريّ عنده نتاجٌ لتفاعل اللغة، وسياقَ التّلفظ، السّياق الذي ينتسب إلى التّاريخ، حيث دعاه علم (عَبْرَ اللسان) Trans – linguistics، فهو يتغلّب في هذه الطّريقة على ثنائيّة الشّكل والمضمون العقيمة، كما يمكن للتّحليل الشّكليّ للأيديولوجيّات أن يبدأ[10].

يُقيم كلّ خطاب عن قصد أو غير قصد حواراتٍ مع الخطابات التي ستأتي ويُتَنبَّأُ بها، ويُحْدِسُ ردود فعلها، ويستطيع الصّوت الواحد الفرد أن يجعل نفسه مسموعاً فقط في أثناء مزجه بالأصوات الأخرى التي وجدت في المكان من قبل، ويُعَرّف باختين الحوار قائلا: (يدخل فعلان لفظيان، تعبيران اثنان، في نوع خاص من العلاقة الدّلاليّة، ندعوها نحن: علاقةً حواريّةً، والعلاقات الحواريّة هي: علاقاتٌ (دلاليّةٌ) بين جميع التّعبيرات التي تقع ضمن دائرة التّواصل اللفظيّ[11]، وإنَّ ردَّ الفعل الحواريّ يكسب التّعبير الذي يتفاعل معه سمةً شخصيّةً، وتكون الحواريّة جوهريّةً وأساسيّةً في الرّواية صاحبة الأسلوب النّثريّ، لأنّ كلّ روايةً إلى حد ما هي نظامٌ حواريٌّ من تمثيلات (اللغات) لأساليب الوعي الملموس الذي لا يمكن فصله عن اللغة، فهي تمثل اللغة من جهة، وغايةٌ من غايات التّمثيل من جهةٍ أخرى[12]، فالخطاب الرّوائيّ ينقد ذاته دائماً.

تسمح الرّواية في رأي باختين بولوج جميع أنواع الأجناس التّعبيريّة النّاتجة عن تقاطع الأصوات وتداخلها داخل العمل الرّوائيّ، ومن الممكن أن تكون تلك الأجناس: قصصاً، أو شعراً، أو غير ذلك[13]، وهذه النّظرة لم تقتصر عند "باختين" على النّصّ الأدبيّ، بل أكدّ أنّ نصف ما يتلفظه الإنسان العاديّ هو من كلام الآخرين[14]، وهذا يعني أنّه يؤكد أنّ تداخل النّصوص أمرٌ حتميٌّ في الرّواية، وكذلك بيّنَ أنواع التّداخل النّصيّ وفقاً لطبيعة النّصوص التي تلج الرّواية من ناحية، ووفقا لطريقة ولوج تلك النّصوص من ناحية أخرى، مع أنّه لم يضع مصطلح التّناصّ بل ركّز على التّعدّديّة داخل النّصّ، وعلى العنصر الحواريّ، حيث أشار إلى التّضمين بوصفه مصطلحاً مرتبطاً بتداخل النّصوص.

إنّنا نلمس ما ذهب إليه (باختين) في واقع حياتنا اليوميّة، فمقولاتنا لا تخلو من كلام الآخرين، فأحيانا نسوق الأمثال، والحكم، والقصص بأنواعها، ونستشهد بالآيات القرآنيّة أو الأحاديث النّبويّة، والأشعار، وقد نرمز إلى شخص ما بشخصية أخرى، أو حادثة ما بحادثة أخرى مستوحاة من تراثنا الأدبيّ أو التّاريخيّ أو الأسطوريّ، أو الشّعبيّ. وتكون أقوال الآخرين أسيرة المواقف الكلاميّة، والرّواية تجسيداً لصورةٍ من صور الواقع، يدفعنا هذا إلى القول: إنّ الخطاب الكتابيّ لا يختلف عن الشّفويّ في هذه النّاحية، وليس الأديب سوى ناقل لتجارب عاديّة في قوالب فنيّة، والأديب الرّوائيّ ما هو إلا مُعَبّرٌ عن تلك التّجارب الإنسانيّة على ألسنة، الشخصيّات البشريّة التي يستحضرها في روايته.

تأتي (كريستيفا) وتكمل ما بدأه (باختين)، حيث التقطت منه مصطلح الحواريّة، وطوّرته، واصطلحت التّناصّ[15]، وبذلك فهي أول من استخدمت هذا المصطلح، وشقت طريقه، ومهّدت لمن جاء بعدها[16]، ففي محاضرة لها بعنوان (الكلمة والحوار والرّواية) في ندوة بارت العلميّة 1966 قدّمت مفهوم التّناصّ intertextuality،

حين نظرت إلى النّصّ، وسَعَتْ إلى تفكيكه من البنيويّة، وإدماجه في التّاريخ والمجتمع، حيث يتمّ تشكيل النّصّ في فضاء اللغة، رغم تجاوزه لها؛ لأنّه يدخل في إطار الممارسات اللغويّة التي تتميّز بنظامين من العمليّات التّركيبيّة، والعمليات الدّلاليّة، ولم تقف عند حدّ التّحليل التّحويليّ لدراسة النّصّ، فهو ليس بُنيةً سطحيةً فقط (النّصّ الظّاهر) بل هو بُنيةٌ عميقةٌ (النّصّ المولّد أو التّكوينيّ)، وهذه البنية متداخلةٌ تصنعها أو تنتجها نصوص المجتمع والتّاريخ[17].

هذا ما توصلت إليه كريستيفا لوصف التّبادل الذي يتمّ داخل النّصّ، فالتّناصّ، هو: (التّفاعل النّصيّ داخل النّصّ الواحد، وهو الدّليل على الكيفيّة التي يقوم بها النّصّ بقراءة التّاريخ والاندماج فيه)[18]، وهو تحولات مقطوعات، أو تقاطع عبارات أخذت من نصوص أخرى، وهو عينةٌ تركيبيّةٌ تجمع لتنظيم نصيٍّ معطي بالتّعبير المتضمّن فيه أو الذي يحيل إليه[19].

تضيف (كريستيفا): أنّ كلّ نصٍّ يتشكّل من تركيبة فسيفسائيّة من الاستشهادات، وكلّ نصٍّ هو امتصاصٌ أو تحويلٌ ممتصٌّ أو متحولٌ تماماً من نصوص أخرى، إذ لكلّ نصٍّ خصوصيّته وتفرّده وتميّزه، وإلا كان مستنسخاً من النّصّ أو النّصوص التي امتصّها أو حوّلها[20]. وتُبين هذه التّعريفات للتّناصّ فاعليّته في إنتاج النّصّ، وقوة تأثيره، ومدى سلطته على النّصّ، إذ إنّ الامتصاص والتّشرب والتّحويل تمنح النّصّ المتناصّ روحاً جديدةً وتميّزاً وتفرّداً؛ لأنّ تلك النّصوص الوافدة من الخارج، سرت في متن النّصّ، وتغلغلت في جسم النّصّ، كأنها جزءٌ لا يتجزأ منه، وإن كان هناك بعض الإشارات التي تدلّنا على النّصوص الوافدة أو الممتصّة، ومن هنا نلمس الإبداع في النّصّ الجديد.

أسست (كريستيفا) هذا المصطلح في حقل السّيمياء، ليغدو رمزاً جديداً يحرك ديناميكيّة القراءة والكتابة في النّصّ الجديد (المبدع)، وقد أطلقت على العمل الذي تقوم به النّصوص بالإنتاجيّة، حيث تقوم بإعادة توزيع اللغة أثناء تناول القارئ النّصّ، وهنا يختفي دور المؤلف، ويظهر دور القارئ، كأنّ النّصّ ينتج نفسه مرةً أخرى عندما يكون النّصّ بيد القارئ لا المؤلف، فالنّصّ معرفةٌ وممارسةٌ[21]؛ لأنّه نتاجٌ وعملٌ مستمرٌ لا يكف عن التّفاعل، فعمل القارئ هنا يكون نوعاً من ابتكار المعاني الجديدة والبعيدة حتى عن قصد المؤلف.

يُسهم (رولان بارت[22]) من بعد (كريستيفا) في تفسير ظاهرة التّناصّ، فقد عرّف النّصّ أنّه نسيجٌ من الاقتباسات المنحدرة من أصول ثقافيّة متنوّعة، فالكاتب لا يمكنه إلا أن يقلّد ما تقدّم عليه من أفعال[23]، والتّناصّ الذي يدخل في كلّ نصٍّ لا يمكن أن يعدّ أصلاً له، وفي هذه الحالة فإنّ النّصّ يرضخ لأسطورة السّلالة والانحدار[24]، مما يزيد النّصّ حيويةً وحركةً وحياةً لا حدود لها من الجماليّة والإبداع. ولهذا يمكن القول: إنّ التّناصّ خاصيّةٌ ملازمةٌ لكلّ إنتاج لغويٍّ مهما كان نوعه، فليس ثمّة كلامٌ ينطلق من الصّمت، مهما كان طابعه خاصّاً[25]. فالنّصّ الأدبيّ مهما توافرت فيه الجدّة، يرتبط بطائفة من النّصوص السّابقة عليه.

وهي تُكوّن ما يُدعى بالمرجعيّة الثّقافية والفكريّة[26]. والرّوائيّ ما هو إلا مُعيدٌ لإنتاج سابق عليه يتناسب مع موضوع روايته، فيوظّف النّصوص الغائبة فيه؛ لتثري نصّ روايته بصفة الإبداع والخلق والتّعمق والحيويّة.

إنّ التّناصّ الذي يمثل اشتغالاً على نصوص أخرى لا يقلّل من أهميّة النّصّ الذي ينهض على نصوص غائبة، فهو لا يلغي خصوصيته الإبداعيّة بل يؤكّد سماته المتميّزة بوصفه نصّاً قائماً بذاته تجاوز غيره أو تخطاه[27].

أرى أنّه لا مفرّ لأيّ مبدع من التّناصّ، فهو يتعامل مع وسيلة مشتركة بينه وبين المبدعين وهي اللغة؛ لأنّها أداة التّواصل، ونتاجٌ اجتماعيٌّ. والتّناصّ للرّوائيّ هو الرّوح للجسد، فلا حياة له بدونها، فمن الأجدى له أن يبحث عن آليّات التّناصّ لا أن يتجاهل وجوده هروباً إلى الأمام[28]. لهذا يرى (رولان بارت) أنّ التّناصّ قدر كلّ نصٍّ، مهما كان نوعه وجنسه[29].

- **ثانياً: أنواع التّناصّ (أشكال التّناصّ)**

للتّناصّ أنواعٌ أو أشكالٌ كثيرةٌ، فهناك التّناصّ المباشر، والتّناصّ غير المباشر، فالمباشر هو الاقتباس الحرفيّ للنّصوص، وأمّا غير المباشر فهو الذي يتضمّن فيه النّصّ تلميحاً أو إيحاءً[30]، أي قد يكون التّناصّ المباشر الوارد كلمةً أو جملةً ذات دلالة ما، تدل على النّصّ الذي أخذت منه، وقد يكون عبارةً أو بيت شعرٍ أو جزءاً منه، حيث يعمد الشاعر فيه إلى استحضار نماذج من التّناصّ إلى نصّه الأصليّ لوظيفة فنيّة أو فكريّة منسجمة مع السّياق الروّائيّ أو السّياق الشّعريّ سواءً أكان هذا التّناصّ نصّاً تاريخيّاً أم دينيّاً أم أدبيّاً أم أسطوريّاً أم شعبيّاً، إذ يقتبس النّصّ بلغته التي ورد فيها الآيات القرآنيّة والأحاديث والأشعار والقصص، أمّا التّناصّ، غير المباشر فيستنتج استنتاجاً ويستنبط استنباطاً من النّصّ وبخاصّة الرُّوائيّ، وهذا يُدعى بتناصّ الأفكار أو المقروء الثّقافيّ أو الذّاكرة التّاريخيّة التي تستحضر تناصّاتها بروحها أو معناها وليس بنصّها الأصليّ، بل تفهم من تلميحات النّصّ وإيماءاته وترميزاته[31].

وهناك تناصّ الخفاء، وتناصّ التّجلي (الظّاهر). فالأول عمليّةٌ شعوريّةٌ، والثّاني عمليّةٌ واعيةٌ، ونجد في التّناصّ الأول عمليّة امتصاص وتحويل لنصوص أخرى متداخلة، ومتفاعلة معه، أمّا التّناصّ الواعي فإنّ المبدع سواءً أكان شاعراً أم كاتباً نثريّاً فإنّه يلجأ له، بعد أن يمنحه رؤيته الخاصّة وذلك بهدف صدم القارئ والتّأثير فيه عن طريق خلخلة وعيه وإيقاظه لكي يعي مأساوية الواقع[32] الذي أمامه أو الذي يحياه.

أمّا تناصّ الموافقة أو الاقتداء أو التّشاكل، فهو يتوافق مع النّصّ الغائب ومع النّص الحاضر إلى حدٍّ ما، ويقابله تناصّ المخالفة، أو المعاكسة، أو التّناصّ السّاخر، ففيه يكون النّصّ الغائب مخالفاً للحاضر، وربمّا تكون المخالفة ضيّقةً مقتصرةً على المبنى، أو تتّسع لتشمل المبنى والمعنى معاً[33].

يقسم بعض الباحثين التّناصّ بشكل أساسيٍّ إلى تناصٍّ واعٍ أو شعوريٍّ، ويتضمّن الاقتباس، والاستشهاد، والتّضمين، ويصدر عن وعي وشعور المؤلف به، ويتمثّل ذلك بوضع النّصوص داخل قوسين، أو بوضع قرينة تدلّ عليها، وعكسه التّناصّ اللاشعوريّ[34].

أمّا التّناصّ الاعتباطيّ، فهو يعتمد على ذاكرة المتلقّي، والتّناصّ الواجب الذي يوجّه المتلقيّ نحو مظانّه[35]، وبناءً على ذلك نرى التّناصّ يختلف من حين إلى آخر باختلاف المتلقّين، وبتقلّب المخزون الثّقافيّ غير المستقرّ لديهم.

يتضح مما سبق أنّ الباحثين المحدثين، وضعوا تفسيرات للتّناصّ، وحدّدوا أنواعه أو أشكاله، وأرى أنّها تتشابه في دلالتها، فهي تلتقي في جوهرها، وإن اختلفت في طريقة صياغتها، ولكنّ رغبة الباحث في الابتكار تدفعه إلى اصطلاح تسميات له، تنسجم مع ثقافته، ورغبته، وذوقه، وتذوقه لطبيعة هذه الظّاهرة وفهمه لها.

- **ثالثاً: وظيفة التّناصّ**

أشارت كريستيفا إلى وظيفة التّناصّ وعلاقاته. فهو كما تراه توصيفٌ لولادة النّصّ، ويبلغ الأمر أحياناً أن يندمج النّصُّ المرجعيُّ (كلَّ الاندماج بالنّصّ الشّعريّ إلى درجة يغدو معها المجالَ الضّروريَّ لولادة معنى النّصّ)[36]؛ وعليه تكوّنُ النّصوص المرجعيّةُ هي المهادَ الذي نبني عليه (عمليّة التلقّي أو الاستقبال؛ لأنّها هي التي تُيسِّر إنتاجَ الدّلالةِ أو المعنى الذي ينطوي عليه النّصّ المقروء)[37].

من هنا فإنّ النّصّ الجديد– مهما كان– ليس وليد ذاته إلا من خلال الرّؤية الفكريّة والجماليّة والتّوظيف البلاغيّ الذي يتميّز به النّصّ الجديد، فوظيفة التّناصّ تَكمُن في الوظيفة التي يقوم بها؛ ليحقق هدفاً ومهمّةً سياقيّةً يثري بها النّصّ الجديد، ويمنحه عمقاً في المعنى، ويهبه طاقةً رمزيّةً لا حدود لها، إضافةً إلى جملة من الإيحاءات التي تتعدّد فيها الأصوات والقراءات، فتكسب النّصّ الحاليّ تفاعلاً مستمراً لا يقف عند حدّ المبدع[38].

يقوم التّناصّ بوظيفة توثيق معنىً ما وترسيخه أو تأكيد موقف، أو رفضه لمقولة، أو نفي لمعتقد، ويكون ذلك إمّا بالتّصريح أو التّلميح؛ لمؤازرة النّصّ الحاليّ[39].

يقدّم التّناصّ فرصةً حقيقيّةً للنّاقد، حيث يدفعه إلى تبيّن تطور لغة المبدع سواءً أكان شاعراً أم أديباً، وطريقته في بناء عمله الإبداعيّ، ويكشف عن مصادر معرفته وثقافته ممّا يُمَكّنُ من تحليل انتماءاته الثّقافيّة والفكريّة والقوميّة[40].

إضافةً إلى أنّه يعمل على تثقيف المتلقّي، وإثارة اهتمامه بمجموعة من النّصوص المرجعيّة؛ لأنّ التّناصّ ذو مسربين كما أسلفنا، أحدهما يقوم به المبدع من إحالة على النّصّ المرجعيّ من حيث رؤيته للقضيّة التي يطرحها في نصّه، والآخر ما يثيره النّصّ الوليد عند المتلقّي في التّنقيب والبحث عن العلاقة بين النّصين من حيث المشابهة أو التّناقض بينهما، وهذا في حدّ ذاته نتيجةٌ قيّمةٌ للتّناصّ.

لعلّ أهمَّ وظيفة يحقّقها التّناصُّ للنّصّ الوليد هي الوظيفة الجماليّة؛ بحيث يصبحُ النّصُّ المرجعيُّ (رديفاً جماليّاً للنّصّ الحاضر وجزءاً من تشكّل معناه)[41]؛ إذ يدفع المتلقّي إلى سَبْرِ أغواره، إذ يبحث عن العلاقات الاستعاريّة والمجازيّة الكامنة بين النّصين، بما يُحقق له الكشف عن الفوارق الدّقيقة في التّشكيل الجماليّ بين النّصين، إضافةً إلى ما يمنحه له من فرصة الاستدلال على درجة انزياح النّصّ المرجعيّ حين يتراءى في النّصّ الوليد. وهذا يؤكّد ما أشار إليه العرب قديماً، من ضرورة أن يكون في صدر الكلام ما يُنبّئُ عَن أواخره، بحيث يستثير المذكور عند السّامع ما يعرفه[42].

وفق ما تقدّم من مفاهيم، يمكن القول: إنّ التّناصّ ظاهرةٌ لغويّةٌ معقدةٌ تستعصي على الضّبط والتّقنين؛ حيث تعتمد على ثقافة المتلقيّ وسعة معرفته وقدرته على التّرجيح. فالنّصّ الوليد يحتوي على مؤشرات تجعل التّناصّ يكشف عن نفسه، ويوجه القارئ للإمساك به، ومنها التّلاعب بأصوات الكلمة والتّصريح بالمعارضة، وإستعمال لغة وسطٍ معينٍ، والإحالة على جنسٍ خطابيٍّ برمته[43].

إذ لا يمكن أن تخلو أيّ رواية عربيّة من التّناصّ في استحضار النّصوص المرجعيّة أو الأفكار المستعادة من الماضي المطروحة في زواياها، فإننا نجد في رواية ما نماذج كثيرةً من التّناصّ، ونجد المقروء الثّقافيّ والتّاريخيّ حاضراً فيها، ولكنّنا في نهاية الأمر أمام نصوص إبداعية جديدة لها هويّتها وشخصيّتها، حيث سنتناول في المحور الأخير دور التّناصّ في روايات واسيني الأعرج، وماهيّة النّصوص الغائبة التي يوظفها في رواياته، وكيف كان يتّكىء على التّناصّ التّراثيّ التّاريخيّ، والأسطوريّ، والأدبيّ، والدّينيّ، والشّعبيّ في سرد أحداث واقعيّة تعكس الحياة الاجتماعيّة والسّياسيّة التي تحياها المجتمعات العربيّة وبخاصة في الجزائر، وطن الرّوائيّ العربيّ العالميّ واسيني الأعرج وعليه فقد اخترت رواية (رمل الماية أنموذجاً) للكشف عن سَبْر توظيفه للتّناصّ في رواياته، وما هي أهدافه من وراء استحضار النّصوص الغائبة فيها مع تفكيك، رموزها.

- **رابعاً: التّناصّ في روايات واسيني الأعرج (رمل الماية أنموذجاً)**

إنّ الشّيء الأساس في قراءة كلّ عمل أدبيٍّ هو التّفاعل بين بُنْيَتِه ومُتلقّيه، وعليه لا بّد للباحث من تبيّن ملامح سيرورة النّصّ المرجعيّ في النّصّ الوليد؛ لما لذلك من أثر في فهم علاقة الرّوائيّ بالنّصّ المرجعيّ، حيث تُعين على تعرُّف مَفاصِل تحوّلات تناصّه سرديًّا والنّصّ المرجعيّ. يتحقق ذلك بتعيين المرّات التي تقاطع فيها نصّه الوليد مع النّصّ المرجعيّ في كلّ رواية من رواياته.

إنّ استكشاف هذه السّيرورة تُفيد في معرفة وعي الرّوائيّ بجماليّات النّصّ المرجعيّ، وتعيين الزّمن الذي تخلّق فيه ذلك الوعي، فضلاً عن المراحل الزّمنيّة التي يشتدّ فيها ويبرز ظاهراً جليّاً، أو التي خبا فيها أو استكنَّ، فهذه المسألة مهمّةٌ؛ لأنّها حين تُقَابَلُ بالظّروف الموضوعيّة التّاريخيّة تكشف عن تداعيّات النّصّ وملابساته وأسبابه، وبالتّالي نستدلّ بها على تطوّر ثقافة الرّوائيّ وموقفه من الأشياء والأشخاص والأماكن والأحداث التي يشتمل عليها نصّه الوليد ممّا يُقابل نظيراتها في النّصّ المرجعيّ.

اهتمّت الرّواية الجزائريّة بعامّة وروايات (واسيني الأعرج) بخاصّة بالواقع الجزائريّ، فكانت ترجماناً صادقاً ناقلةً كلّ تحوّلاته محلّلةً أزماته، إبتداءً من مرحلة التّأسيس (ما بعد الاستقلال) إلى مرحلة التّسعينيات (المحنة) مروراً بمرحلة السبعينيات (المرحلة الاشتراكية).

لهذا جعلت الباحثة روايته (رمل الماية) مدار بحثها، فوجدتها منفتحةً بطابعها التّناصيّ على الموروث الشّعبيّ والتّاريخيّ بشكلٍ خاصٍّ. لقد أقام (واسيني الأعرج) بناء (رمل الماية) على بناء (ألف ليلة وليلة) ووظّفها بشكلٍ كليٍّ، فالبنية العامة للحكاية تقوم على تركيب النّصّ على مستويات الحكاية والأحداث والشّخصيات

والمكان والزّمان، حيث تتألّف بُنية الرّواية من وَحدات سرديّة صغرى، يشكّل مجموعها البنية العامّة للنّصّ. وتتألّف حكايات (ألف ليلة وليلة) من الحكاية الإطاريّة والحكايات الفرعيّة التي نتجت عنها. وتتكون الحكاية الإطارية من الملك شهريار وشهرزاد بنت الوزير، وهي حكايةٌ بسيطةٌ، وقليلة الأحداث والشّخصيّات، ممّا جعلها تتّصف بالقدرة على سرد حكايات كثيرة فيها؛ أي هي منتجةٌ للحكايات الفرعيّة، وهي التي روتها شهرزاد عن رواة آخرين، وهي حكاياتٌ كثيرةٌ ومتنوعةٌ، حيث كانت ترويها لشهريار في كلّ ليلة إلا أنّها كانت تتوقّف عن الحكي، واعدةً إياه باستكمال الحكاية في الليلة المقبلة إذا لم يقتلها – كعادته– كما فعل مع الأخريات.

أمّا رواية (رمل الماية)، فقد ضمّت فاجعة الليلة السّابعة بعد الألف، للجزائريّ (واسيني الأعرج) قصصاً كثيرةً، روتها (دنيازاد)، أخت شهرزاد لشهريار بن المقتدر، عن رواة آخرين قاموا بدور الرّاوي، تماماً كحكايات (ألف ليلة وليلة).

ويتضح ذلك بعقد مقارنة بين رواية (رمل الماية) وحكايات (ألف ليلة وليلة):

1. **الحكاية الإطاريّة**: دنيازاد تروي لشهريار بن المقتدر ما جرى في الليلة السّابعة بعد الألف، أمّا في الثانية، شهرزاد تروي لشهريار حكايات لمدّة ألف ليلة وليلة.

2. **تتولّد عن الحكاية الإطاريّة حكاياتٌ كثيرةٌ**: حكاية البشير الموركسي، وحكاية الحلاج، وحكاية ابن رشد، وحكاية أبي ذرٍّ الغفاريّ، وحكاية بوزان القلعيّ، وحكاية الخضر، وحكاية أهل الكهف. ..، أمّا الثّانية فتتولّد عن الحكاية الإطاريّة حكاياتٌ كثيرةٌ ومتنوعةٌ تتناول في مجملها الصّراع بين الخير والشر ويدخل فيها الحديث عن العفاريت والجنّ والخرافات. .. إلخ.

هذا التّقابل ما بين رواية «رمل الماية» و «ألف ليلة وليلة» من حيث توظيف البنية العامّة لهما، إذ يشير الكاتب إلى رغبته في تأسيس الروّاية على الحكاية، ممّا يؤدّي إلى الخلخلة في مستوى توظيف الرّوايتين للوَحدات الصّغرى، وسيتحول التّوافق إلى اختلاف، والتّقابل إلى تعاكس، وسنلاحظ أنّ السّرد الرّوائيّ يأخذ شكلين متناقضين: أولهما الشّكل المتوازي حيث يتوازى خطّ سير السّرد الرّوائيّ مع خطّ سير السّرد الحكائيّ، وثانيهما الشّكل التّخالفيّ أو التّعاكسيّ، وفيه يعاكس السّرد الرّوائيّ السّرد الحكائيّ، ويمشي في الاتجاه المعاكس له، ويتناول الاختلاف الحكاية الإطاريّة والحكايات الفرعيّة المتولّدة عنها.

نقصد بذلك تحطيم الرّوائي «واسيني» للحكاية الإطاريّة والفرعيّة النّاجمة عنها في رواية «رمل الماية فاجعة الليلة السّابعة بعد الألف»، فهي لم تعن بإعادة مسرد حكايات «ألف ليلة وليلة»، لأنّ الهدف والدّافع من وراء السّرد فيها، هو إبراز الحقيقة التي خبأتها شهرزاد عن شهريار، وسرد أحداث جديدة كسرد أحداث التّاريخ الرّسميّ؛ لهذا فهي ترفض انتهاء الحكاية، وتفتح آفاقاً جديدةً، منطلقةً من الشّكّ في كلّ ما روته شهرزاد للملك شهريار، ووصفه أنّه غير حقيقيٍّ، ويتكفّل السّرد الرّوائيّ بإخراج الحقيقة إلى النّور.

تقوم دنيازاد بمهمة سرد الحقيقة التي خبّأتها شهرزاد عن الملك شهريار، وبدأت من حيث انتهت أختها معلنةً تمديد السّرد من النقطة التي توقفت عندها شهرزاد، وهي حكاية «فاطمة العرّة وزوجها معروف الإسكافيّ»، فرواية «رمل الماية» أخذت بتوسيع مفهوم الحكاية عن طريق إعادة سردها من جديد، وهي تُلبسها ثوب السّرديّة؛ لأنّها تختزل في داخلها تاريخاً أريد له أن يُزوّر، وحقيقةً أن تشوّه، وصراعاً ما بين السّلطة والشّعب، إذن هي حكاية تاريخ أمّة.

وتسرد الرّواية حكاية الليلة السّابعة بعد الألف، على أنّها امتدادٌ لألف ليلة وليلة، فهناك ستّ ليالٍ تشكّل الزّمن الذي تُعْنَى الرّواية بسرد أحداثه، بدءاً من انحراف السّلطة الدينيّة والسّياسيّة عن الدّيموقراطيّة والاشتراكيّة والعدالة والمساواة، ممثلةً بمعاوية بن أبي سفيان، وعثمان بن عفان، حيث أقدما على نفي أبي ذرٍّ الغفاريّ الذي جهر بالثّورة ضدّ السّلطة، مروراً بسقوط غرناطة، وانتهاءً بالتّاريخ الحاليّ الذي تطرحه الرّواية على أنّه امتدادٌ للماضي، كاغتصاب السّلطة، وقمع الحرّيات، وإذلال الشّعب وظلمه، والتّعاون مع الأجنبيّ الذي يساعد السّلطة في إنهاء الحكاية بالطّريقة التي تريدها السّلطة الحاليّة. وعليه فإنّ رواية «رمل الماية» تطرح مفهوماً متجدّدًا للحكاية، ألا وهو الصّراع الدّائر بين السّلطة والشّعب سواءً أكان في الماضي أم الحاضر.

يقوم السّرد الرّوائيّ فيها على طرفين متصارعين، هما السّلطة التي تعمل على إخفاء الحقيقة، مستخدمةً الورّاقين الذين يكتبون التّاريخ وفق أهواء السّلطة ورغباتها، والشّعب الذي يتعرّض للظّلم والجوع والذّل والعذاب، حيث تريد السّلطة المتمثّلة بشهريار بن المقتدر أن تنهي الحكاية «حكاية الصّراع» بالطّريقة التي تناسبها وتفضّلها، عندما كان يستمع إلى دنيازاد، وهي تروي تاريخ الصّراع، وهمّه الأول أن تنتهي الحكاية بالطّريقة التي يريدها، وهي انتصار السّلطة رمز القوة على الشّعب، فهي المتحكّمة في مصير الشّعوب العربيّة. إلا أنّ البشير الموركسيّ وأتباعه من المناضلين أرادوا أن تنتهي الحكاية بالثّورة على السّلطة وإنهاء الظّلم. وعليه نرى الفاجعة التي حدثت في الليلة السّابعة بعد الألف متمثّلةً بالعاصفة التي اجتاحت القصر وأبادته عن بكرة أبيه والقضاء على الظّلم.

وظّف السّرد الرّوائيّ هنا الماضي على أنّه امتدادٌ للحاضر، وما حصل في الأمس فإنّه يحصل في الغد، وهذا ما بيّنته الرّواية من تداخل الضّمائر، وتوحيد الشّخصيّات، حيث استلهم الرّوائيّ من التّاريخ الإسلاميّ شخصيّة أبي ذر الغفاريّ الخارج على السّلطة في عصره، وألبسها لشخصيّة البشير الموركسيّ الثّائر المناضل، أمّا شخصيّة شهريار بن المقتدر بالله، فكانت امتداداً وتقليداً لشخصيّة الملك المتجبّر شهريار في ألف ليلة وليلة، وهذا يدلّ على تداخل الحكائيّ بالرّوائيّ، والخياليّ بالواقعيّ.

تتألّف رواية «رمل الماية» كألف ليلة وليلة من حكاية إطاريّة (الرئيسة) تفرّعت عنها حكاياتٌ ثانويّةٌ، فهناك راوٍ وهو دنيازاد التي تتقمص دور شهرزاد، وهناك مرويٌّ له هو شهريار بن المقتدر بالله، صنو شهريار، وحفيده. ويمكن أن نمثّل هذه الحكايات الفرعيّة بما يلي: دنيازاد: تروي لشهريار بن المقتدر أربع عشرة حكايةً، البشير الموركسيّ: يروي حكايته، وحكاية حمود الإشبيليّ، وحكاية صلب الحلاج، وحكاية ابن رشد، وحكاية أبي ذرٍّ الغفاريّ مع معاوية، وحكاية أهل الكهف، الرّاعي: يروي حكاية البشير، وحكاية الخضر،

والمجدوب: يروي حكاية البشير، وحكاية ماريانة، وحكاية عمّي الطّاووس، ماريوشا: تروي حكاية بوزان القلعيّ، وحكاية المجدوب.

يلاحظ ممّا سبق أنّ رواية «رمل الماية» احتوت على عددٍ كبيرٍ من الحكايات الفرعيّة النّاجمة عن الحكاية الإطاريّة، فقد وظّف الرّوائيّ هذه الحكايات في روايته معتمداً على الموروث التّاريخيّ والدّينيّ ضمن التّراث الشّعبيّ الذي قامت عليه الرّواية على أساس حكايات ألف ليلة وليلة؛ ليعبّر عن مدى المأساة التي عاشها الشّعب الجزائريّ من قبل السّلطة الحاكمة.

سوف تعرض الباحثة فيما يلي كيف اعتمد «واسيني الأعرج» على ظاهرة التّناصّ في توظيف الشّخصيّات التّراثيّة والأحداث التّاريخيّة في روايته معتمدًا على السّرد الرّوائيّ فيها.

أسقط (واسيني) الشّخصيّات التّاريخيّة في روايته بطريقتين:

♦ **الطريقة الأولى**: تحويل الشّخصيّة الحكائيّة إلى شخصيّة روائيّة لتنتقل الشخصيّة الحكائيّة من السّرد الحكائيّ إلى السّرد الرّوائيّ حاملةً معها اسمها الشّخصيّ، وملامحها الرئيسة، كشخصيّة شهريار بن المقتدر بالله (رمز السّلطة) الذي أسقط عليه شخصيّة الملك شهريار في حكايات (ألف ليلة وليلة). وهنا نرى الرّوائيّ قد اعتمد على توظيف التّراث الشّعبيّ في رسم الإطار العامّ لروايته التي قامت على غرار (ألف ليلة وليلة) وعلى شخصيّة الملك شهريار الظّالم، ولم يأت توظيفه لهذا التّراث اعتباطيا بل صدر عن وعيٍ ونظرةٍ ثاقبة؛ لأنّ الكاتب العربيّ أكثر ارتباطاً بثقافته الشّعبيّة منه بثقافته الفصيحة، فهو يعايش الأولى بطريقة طبعيّة في حياته اليوميّة. كما يعود اهتمامه بها إلى ارتباطه بالجمهور العريض وإحساسه الدّائم بمأساته والتزامه نحوه، لذلك نلاحظ عناية المبدعين باستلهام التّراث الشّعبيّ وتشكيله في أعمالهم الأدبيّة، كما يؤكّد هذا الأمر جانباً من جوانبه، وهو أنّ (المخيّلة الشعبيّة استطاعت أن تكتنز الماضي الطويل، وأن تبقى رغم إحداثات الزّمن الظّرفيّة على الأسس المثبتة لاستمراريّة الأمّة النّاقلة لتراثها ولذاتها)[44]. (فواسيني) هنا قصد من هذا التّوظيف أن يصل صوته وأفكاره وأهدافه إلى السّواد الأعظم من الشّعب الجزائريّ.

♦ **الطّريقة الثّانية**: يُسقط شخصيّة بطل الحكاية على شخصيّة بطل الرّواية، فشخصيّة البشير المورسكيّ في رواية (رمل الماية) ترمز إلى الإنسان المناضل الثّوريّ على سياسة السّلطة الظّالمة، وهذه الشخصيّة تتقاطع مع شخصيّات ثوريّة في التّاريخ العربيّ، كشخصيّة ابن رشد الفيلسوف القرطبيّ، وشخصيّة أبي ذرٍّ الغفاريّ وشخصيّة الحلاج، كما أنّها تتقاطع مع شخصيّة بطل الحكاية على مستوى الخيال، المتمثّلة بشخصيّة السّندباد.

يشبه السّندباد من حيث رحيله عن وطنه، وتعرضه لشتّى أنواع الأهوال والصّعاب والعقبات أثناء رحلته، حيث تعرّض إلى الهلاك والموت أكثر من مرّة، إلا أنّ المنقذ يظهر في اللحظة الأخيرة؛ لينقذه من الموت.

اضطرّ البشير المورسكيّ الرّحيل عن وطنه غرناطة، بسبب ضغط محاكم التّفتيش وملاحقتها للنّاس، وتوجّه إلى المارية، وركب البحر، وتعرض لكثيرٍ من المخاطر على يد القراصنة الطليان، ومحاولة (المارانوس اليهوديّ) قتله، وبعدها تعرّض للقتل من قبل أنصار "المارانوس" الذي قتله البشير، فيأتي الرّجل الملثم (المنقذ) في اللحظة الحاسمة، ويخلصه من الموت، وينقله إلى شاطئٍ مهجورٍ.

يلاحظ هنا توظيف الحكاية الخرافيّة (مغامرات السّندباد) في الرّواية، فالبطل الخرافيّ يعيش حلماً متواصلاً، ولا يحسّ بالزّمن الذي يترك أثره في الأشياء المحيطة به، فيرحل في بقاع الأرض، ويتعرّض لكثيرٍ من الأهوال إلا أنّه يعود إلى وطنه، كأنّ الزّمن لا يؤثّر فيه، ومن هذه النّاحية يشبه البشير المورسكيّ البطل الخرافيّ، فقد عاش في الكهف ثلاثة قرونٍ ونيف، ثم بعث من جديد، وهنا (رمل الماية) لم تقدم بطلاً خرافيّاً بل تستعين به لتصوير شخصيّة البطل الموجودة في التّراث التّاريخيّ، وفي الواقع، وبهذا نرى (واسيني) يوظّف البطل الخرافيّ؛ ليظهر المأساة الحقيقيّة التي عاشها بطل الرّواية، فهي موزعةٌ بين الخرافة والحقيقة.

و تتقاطع شخصيّة البشير المورسكيّ مع شخصيّات تاريخيّة أخرى في (رمل الماية)، أذكر منها: شخصيّة أبي ذرٍّ الغفاريّ، حيث أخذ هو نفسه يسرد جزءاً عن حياته وتجربته، وما حدث له في محنته مع الخليفة عثمان بن عفان، ومعاوية بن أبي سفيان.

يذكر أبو ذرٍّ الغفاريّ حياته في صحراء الرّبذة التي نفي إليها وهو يعاني الموت، ففي أول ليلة فيها جلس هو وزوجته وابنته عمارة وابنه ذرٍّ، تحت نخلة ظلّلتهم، حيث ناموا في العراء، وكان برد الصحراء يلفح أجسادهم الضعيفة ليلاً، وشمس الصحراء ورمالها الحارقة تضرب رؤوسهم وتلسع أجسادهم نهاراً، وذئاب الصحراء تهاجمهم بين الفينة والأخرى. .. ولا يوجد عندهم ماء يشربونه، ومن شدّة العطش توفيت ابنته ثم ابنه. .. فهو يروي هنا ما لاقاه من ذلٍّ وعذابٍ وجوعٍ أيام سخط الخليفة الرّابع عليه، ولم تكن الطّبيعة (رمال صحراء الرّبذة) أرحم من عذاب الخليفة عثمان بن عفان. وكان يقصد من ذلك ظلم السّلطة والظّروف السّيئة المحيطة بالشّعب التي تدفعهم أحياناً إلى ظلم بعضهم بقصدٍ أو دون قصدٍ من أجل الحياة.

كان أبو ذرٍّ الغفاريّ يحاور ويناور كلّ من عثمان بن عفان، ومعاوية ابن أبي سفيان زمن الهدنة وينقض سياستهم نحو الرّعيّة. ..؛ لهذا يُعدُّ أبو ذرٍّ الغفاريّ في السّرد الرّوائيّ بطلاً وثائراً ضدّ السّلطة، ممثّلةً بمعاوية بن أبي سفيان الذي انحرف عن الحق وتعاليم الإسلام وجوهره، إذ استأثر لنفسه أموال المسلمين.

يمكن أن نفسر استحضار (واسيني) لمثل هذه الشّخصيّات التّاريخيّة هنا (أبو ذرٍّ الغفاريّ، وابن رشد، والحلاج)، تلك التي اختارت المواجهة والتّحديّ، والنّضال ضدّ السّلطة، ومحاولاتها إقامة العدل، وإنهاء الظّلم، وتأليب الشّعب ضدّ السّلطة. ..، يرجع ذلك كلّه لرغبة الرّوائيّ بإسقاط تاريخ هؤلاء، الثّوريين على الحاضر، لمواجهة الظّلم والثّورة عليه، والوقوف في وجه الظّالمين في كلّ زمانٍ ومكانٍ، وهذا يعدّ دليلاً على استمرار الماضي في الحاضر، وما حدث في الماضي يحدث في الحاضر، فالتّاريخ يعيد نفسه.

اتكأ (واسيني الأعرج) في رسم بعض شخصيّات وأحداث روايته على التّاريخ، الذي يمثّل الماضي، والماضي بمعطياته المتنوعة بما فيه التّراث وهو جزءٌ من حاضرنا، يعيش معنا صورةً بصورةٍ، ويلعب دوراً في تشكيل مستقبلنا، إذ إنّ المعطيات التّراثيّة التّاريخيّة، من أحداث وشخصيات وغيرها... ليست مجرد ظواهر عابرةٍ تنتهي بانتهاء وجودها الزّمنيّ، بل لها جانبٌ آخر يتمثّل

في دلالتها الشّموليّة الباقية، والممتدّة والقابلة للتّجدد على امتداد الزّمان في صيغ وأشكال أخرى، (فالتّاريخ ليس وصفاً لحقبة زمنيّة من وجهة نظر معاصر لها، إنّه إدراك إنسان معاصر، أو حديثٌ له، فليست هناك إذن صورةٌ جامدةٌ ثابتةٌ لأية فترة من هذا الماضي) (45).

والتّاريخ مصدرٌ غزيرٌ وثريٌّ بعناصره ورموزه وأصواته ومعطياته، إنّه الامتداد الزّمانيّ في النّفس البشريّة، كما يمثّل الماضي التّراثيّ هُويّة الأمّة الحضاريّة وشخصيّتها ووجودها، من هنا، يأتي التّواصل به عند الروّائيّ تحقيقاً للإحساس بالأصالة والقوّة وإن مرّ هذا التّاريخ كثيراً من الاهتزازات والضّعف في فترات متعدّدة. فوعي (واسيني) بتراثه وموقفه من هذا التّراث، ومن واقعه، وموقعه الذي تخيّره، وانطلاقه منه لتحديد زاوية الرّؤية لقضايا وطنه وشعبه ورسم مستقبل أفضل له، دفعه ذلك إلى هذا الاستحضار التّاريخيّ في رواية (رمل الماية) لطرح أزمة الشّعب الجزائريّ ومعاناته، ودفعه إلى تغيير مصيره بيده لا بيد السّلطة الظّالمة التي تسعى إلى تحقيق مصالحها الشّخصيّة ومصلحة الأجنبيّ.

ولمّا كان الجمهور في طبعه تراثيّ النّزعة، وبخاصّة النّزعة الدّينيّة لدى المجتمعات المقهورة بالذّات، إذ تلجأ إلى الدّين ومعطياته تستمدّ منه القوّة في فترات القهر والاضطهاد لإحداث توازن نفسيٍّ، ولمّا كان التّراث الدّينيّ كذلك مليئاً بالمعطيات والقيم والأصوات والرّموز والأشكال التّعبيريّة، فهو يعدّ مصدراً سخيّاً من مصادر الإلهام الرّوائيّ، فقد حرص (واسيني) على إيلاء هذا الجانب التّراثي اهتماماً، فاستثمره في رواية (رمل الماية) موظّفاً قصة أهل الكهف التي وردت في القرآن الكريم، مجسّدا بذلك أبعاد تجربته الرّوائيّة، ومعطياً لهذا الفن الرّوائيّ قيمةً فنيّةً وحياتيّةً.

(فواسيني) كان لا يغفل عن تأثير المعطيات الدّينيّة بخاصة على الجمهور العربيّ لما لها من الحساسيّة في فكره ووجدانه وقناعته.

أمّا قصّة أهل الكهف، فهي تتحدّث عن فتية لجأوا إلى الكهف هرباً من ظلم ملك مدينة (دوقيانوس)، وناموا في الكهف مدّةً طويلةً، وحين استيقظوا ظنّوا أنّهم ناموا ليلةً أو بضْعَ ليلة، فأرسلوا أحدهم إلى المدينة ليشتري لهم طعاماً، فانكشف أمرهم وسقطوا ميّتين.

يوظّف (واسيني) هذا الموروث الدّينيّ في بناء أحداث قصة (البشير المورسكيّ) في روايته هذه، حيث يزجّ بطل روايته في أحداث تشبه أحداث قصة أهل الكهف. فالبشير المورسكيّ قبل مجيئه إلى الكهف، كان يعيش في حيّ البيازين، أحد أحياء غرناطة، ولمّا بدأت محاكم التّفتيش بملاحقة المورسكيين هرب من وطنه إلى الماريّة، بعد أن اشترى له أخوه صكّ الغفران من اليهوديّ (صموئيل)، وقد تعرّض البشير أثناء رحلته إلى مخاطر كثيرة، ولكنّه نجا منها بأعجوبة، وبعدها قذفته الأمواج على شاطئ مهجور، حيث عثر عليه الحكماء السّبعة، ونقلوه إلى الكهف، وطلبوا منه أنْ يبقى فيه حتى يحين موعد خروجه منه، وقد استيقظ البشير بعد ثلاثة قرون ونيف، وخرج من الكهف، فوجد على بابه راعياً، نقله إلى جملكيّة (نوميدا أمدوكال) وحاكمها شهريار بن المقتدر بالله.

يلاحظ ممّا سبق أنّ (واسيني) يبني أحداث قصّة البشير في روايته على الوَحدات السّرديّة الأساسيّة في قصّة أهل الكهف، حيث جاء توظيفه لها هنا على أساس الاختلاف والمشابهة، فالبشير المورسكيّ يختلف عن أهل الكهف في أنّه أثناء نومه حلم بما يحدث في الليلة السّابعة بعد الألف، حيث تضمنت أحداث السّقوط في التّاريخ العربيّ: (سقوط غرناطة، نفي ابن رشد عن قرطبة، ونفي أبي ذرٍّ الغفاريّ إلى صحراء الرّبذة، وصلب الحلاّج...)، ويعمد البشير هنا إلى المقارنة بين نفسه وأهل الكهف، فقد كانت نومتهم هادئةً حتى لحظة الاستيقاظ، على عكس نومته تماماً، فقد عاش جحيماً مخيفاً، وذاق أهوال العذاب فيه، طوال الليلة السّابعة بعد الألف، فهو لا يعلم كم دامت قبل أن تنطفئ.

أمّا المشابهة بين القصّتين، فنرى هناك تداخلاً إلى حدٍّ ما في سرد بعض الأحداث أحياناً، كقول الحكماء السّبعة بأنّ الكلب الذي كان ينتظر البشير المورسكيّ عند باب الكهف، هو الكلب (قطمير) الذي كان مع أهل الكهف، وهكذا نجد أنّ الحدث الرّوائيّ الرئيس قائمٌ على الصّراع بين الخير والشّرّ.

وعليه يمكنُ القول: إنّ (واسيني الأعرج) كان يهدف من وراء هذا التّوظيف الدّينيّ إلى بيان أنّ التّاريخ البشريّ برمّته ليس إلا تاريخ صراع بين قوى الخير وقوى الشّرّ في كلّ زمان ومكان، ولا بدّ من الثّورة على الظّلم والشّرّ مهما كانت قوته، فقوته مستمدّةٌ من ضعف الشّعب، وبمقاومة الشّعب وتمرده ورفضه للظّلم يستطيع سحقه، وتحقيق الأمن والسّلام والحياة الكريمة لنفسه، فمصير الأمم بيد الشّعوب لا بيد السّلطة الحاكمة الجائرة.

يتبيّن ممّا سبق أنّ (واسيني الأعرج) قد ارتكز بشكل رئيس على ظاهرة التّناصّ في سرد أحداث روايته وبناء شخصيّاتها، فقد اعتمد على الموروث التّاريخيّ بالدّرجة الأولى إلا أنّه قد وضعه ضمن إطار الموروث الشّعبيّ المتمثّل في حكايات (ألف ليلة وليلة)؛ ليصور فظاعة الحكّام العرب، وتكالبهم على السّلطة، وخيانتهم لوطنهم بالتّآمر مع الأجانب، إضافةً إلى الظّلم والتّجويع والذّل الذي أذاقوه للشّعوب العربيّة تبعاً لمصالحهم الشّخصيّة.

إنّ ظهور البشير المورسكيّ بطل رواية (رمل الماية)، كان يمثّل الأمل والمخلّص للشّعب من الظّلم والاضطهاد الذي عانى منه سنينَ طويلةً، فبخروجه من الكهف بعد غياب طويل أعاد الرّواية إلى مسارها الحقيقيّ بعد ما زيّف الورّاقون وكُتّاب السّلاطين والملوك التّاريخ، وحقيقة ما حدث، بدءاً من نفي أبي ذرٍّ الغفاريّ إلى صحراء الرّبذة، مروراً بسقوط غرناطة، وانتهاءً بعام 1987م، الذي شهد سقوط الجزائر في يد بني كلبون السّلطة الجديدة ففي عهدهم عاشت الجزائر وشعبها حياة الذّل والتّجويع والتّعذيب وشتى أنواع الظّلم، وفي رواية (رمل الماية) صوّر (واسيني) كلّ ذلك متكئاً على التّناصّ من الموروث التّاريخيّ والدّينيّ والشّعبيّ داعياً الشّعب الجزائريّ إلى الثّورة على السّلطة الجائرة.

وختاماً تورد الباحثة بعضاً من النّتائج والتّوصيات:

1. إنّ عملية التّناصّ لا بدّ أن تؤدي إلى إنتاج نصٍّ جديد، ولا بدّ أن تكون له غايةٌ، ونجد (واسيني الأعرج) قام بتحوير النّصوص الغائبة في روايته عبر الاستبدال والزّيادة والنّقص؛ ليجعلها مناسبةً للفكرة التي يريد التّعبير عنها، وهي تصوير ما يحدث في الواقع المعاش.

2. إنّ حضور النّصوص الغائبة الكثيرة وتداخلها في سرد

روايته أكسبتها خيالاً خصباً وواسعاً، فأضفت الحياة والحيويّة والحركة عليها، حيث دفعت المتلقي إلى الرّبط ما بين الماضي والحاضر، وكأنّه يعيش في الزّمنين معاً، فكلّ ما حدث في الماضي يحدث في الحاضر، فالتّاريخ يعيد نفسه بحكّامه وشعبه ومجريات حياته السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة كافةً.

3. قام واسيني الأعرج في رواية (رمل الماية) بتصوير الواقع الجزائريّ زمن حكم بني كلبون للجزائر، مصوراً معاناة شعبه وهزّاته السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة في ذلك الزّمن الجائر، دون أن يهمل الهاجس الفنيّ لها، من حيث الأسلوب واللغة والتّشكيل، وهذا أكسب تجربته الرّوائيّة النّجاح والتّألق والانتشار على الصّعيد العربيّ والعالميّ، ولفت نظر النّقاد إليه وإلى رواياته. إضافةً إلى لفت نظر السّلطة الحاكمة إليه والخشية منه ومن أفكاره ومن قلمه الذي يخطّ به الواقع الجزائريّ بكلّ أمانةٍ.

4. أوصي بكتابة رواياتٍ عربيّة تعكس هموم جيل الشّباب العربيّ وآمالهم، فهُم جيل المستقبل، وذلك بهدف تنقية فكرهم ومعتقداتهم التي يؤمنون بها، نتيجة تأثير الثّقافة الأمريكيّة وهيمنتها على العالم أجمع في عصرنا هذا (عصر العولمة)، وعصر السّرعة والتكنولوجيا والتّقنيات الحديثة والاختراعات الجديدة والفضاء المفتوح... حتى ننقذهم من الانسلاخ الفكريّ واللغويّ الذي يعيشونه بدافع السّير في ركب الحضارة الحديثة!!

الهوامش:

1. ينظر: سلطان، منير، التّضمين التّناص، 13.

2. ينظر: الفيّا، عبد المنعم عجب، ما أرانا نقول إلا معاراً... حول التّناصّ في القصيدة الحديثة، قراءة في أسلوب تي. إس إليوت، الرّافد، ع.48، 2001، 48.

3. ينظر: العدوانيّ، معجب، رحلة التّناصيّة إلى النقّد العربيّ القديم، علامات في النّقد، م.12، ج.44، 2002، 757، عزّام، محمّد، النّصّ الغائب، تجلّيات التّناصّ في الشّعر العربيّ-دراسة-،39.

4. ينظر: يقطين، سعيد، التّفاعل النّصيّ والتّرابط النّصيّ بين نظرية النّصّ والإعلاميّات، علامات في النّقد، م.8، ج.32، 1999، 218، انفتاح النّصّ الرّوائي والسّياق، 92.

5. ينظر: الجزائريّ، محمّد، تخصيب النّصّ – التّشكيل بين التّناصّ والسّرد: تجربة (البينال) نموذجاً-، الرّافد، ع.68، 2003، 44، خليل، إبراهيم، النّصّ الأدبيّ – تحليله وبناؤه – مدخل إجرائي، 165 – 171.

6. ينظر: المغيض، تركي، التّناصّ معارضات البارودي، أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللغويات، م.9، ع.2، 1991، 85.

7. هو: ميخائيل باختين، مفكر روسي، توفي سنة 1975. ينظر في ترجمته: كير يل إيمرسون، باختين وعلم الأدب المعاصر، إبداع، ع.6 – 7، 1997، 133 – 134.

8. هي: جوليا كريستيفا، ولدت في بلغاريا سنة 1941، ثم هاجرت إلى فرنسا، أصبحت من أهمّ النّقاد وفلاسفة ما بعد الحداثة في فرنسا والعالم أجمع، من أهمّ كتبها: ثورة اللغة الشعرية، ينظر في ترجمتها: صالح، فخري، النّقد والمجتمع حوارات مع رولان بارت، بول دي مان، جاك ديريدا، نورثروب فراي، إدوارد سعيد، جوليا كريستيفا، تيري إيجلتون، 175 – 176.

9. ينظر: سلطان، منير، التّضمين والتّناصّ، 48 – 49، لحميداني، حميد،القراءة وتوليد الدّلالة تغيير عاداتنا في قراءة النّصّ الأدبيّ، 23،التّناصّ وإنتاجية المعاني، علامات في النّقد، م.10،ج.40، 2001، 64 – 74.

10. ينظر: سلطان، منير، التّضمين والتّناصّ، 49.

11. ينظر: باختين، ميخائيل، المبدأ الحواريّ، 18 – 19.

12. ينظر: نفسه، 145 – 155.

13. ينظر: باختين، ميخائيل، الخطاب الرّوائيّ، 88.

14. ينظر: نفسه، 106.

15. ينظر: حسني، المختار، من التّناصّ إلى الأطراس، علامات في النّقد، م.7، ج.25، 1997.

16. ينظر: داغر، شربل، التّناصّ سبيلاً إلى دراسة النّص الشّعريّ وغيره، فصول، م.16، ع.1، 1997، 127.

17. ينظر: سلطان، منير، التّضمين والتّناصّ، 52.

18. تاديه، النّقد الأدبيّ في القرن العشرين، 318 نقلاً عن: نهلة فيصل الأحمد، التّناصية النّظريّة والمنهج 121.

19. ينظر: تودروف، تزفسيتان، في أصول الخطاب النّقديّ، 102 – 103.

20. ينظر: الزّعبي، أحمد، التّناصّ نظريّاً وتطبيقيّاً، 12.

21. ينظر: إنجينو، مارك، مفهوم التّناصّ، 102، نقلاً عن كتاب: في أصول الخطاب النّقديّ، تزفيتان تودوروف.

22. هو: عالم وناقد دلالة فرنسي، ولد في شيربور، ومن مؤلفاته: «ميثولوجيّات» و(عناصر علم الدّلالة)، و(رولان بارت بنفسه)، وهو من أوائل نقّاد النّقد الشّكليّ، توفي سنة 1980 في باريس. ينظر في ترجمته: شربل، موريس حنّا، موسوعة الشّعراء والأدباء الأجانب، 70 – 71.

23. ينظر: بارت: رولان، درس السّيميولوجيا، 85.

24. ينظر: نفسه، 63.

25. ينظر: الجزّار، محمّد فكري، لسانيّات الاختلاف، الجزء الأول، الخصائص الجماليّة لمستويات بناء النّصّ في شعر الحداثة، 296.

26. ينظر: إبراهيم، علي نجيب، ومض الأعماق مقالات في علم الجمال والنّقد، 102.

27. ينظر: اليافي، نعيم، أطياف الوجه الواحد،47.

28. ينظر: مفتاح، محمدّ، تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجيّة التّناصّ)، 125.

29. ينظر: بارت، رولان، نظريّة النّصّ، ترجمة وتعليق: محمّد خير البقاعي، العرب والفكر العربيّ، م.3، 1988، 96.

30. ينظر: الزّعبي، أحمد، التّناصّ نظريّاً وتطبيقياً، 29.

31. ينظر: نفسه، 16.

32. ينظر: نجم، مفيد، التّناصّ ومفهوم التّحويل من شعر محمد عمران، الموقف الأدبيّ، ع.319، 1997، 47.

33. ينظر: الموسى، خليل، التّناصّ ومرجعيّاته، المعرفة، ع.476، 2003، 42،107.

34. ينظر: نجم، مفيد، التّناصّ الدّاخليّ في تجربة الشّاعر محمود درويش، الرّافد، ع.51، 2001، 71 – 72.

35. ينظر: مفتاح، محمّد، تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجيّة التّناصّ)، 131.
36. كريستيفا، جوليا، علم النّصّ، 79.
37. اصطيف، عبد النّبي، التّناصّ ضمن بعد المفهوم والتّلقّي والإنتاجيّة، راية مؤتة، م.2، ع.2، 1993، 52.
38. ينظر: اليافي، نعيم، أطياف الوجه الواحد، 84.
39. ينظر: عيد، رجاء، النّصّ والتّناصّ، علامات في النّقد، م.18، 1995، 176 – 177.
40. ينظر: الكركي، خالد، الرّموز التراثيّة العربيّة في شّعر العربيّ الحديث، 15.
41. أبو هشهش، إبراهيم محمّد، المكوّن التّناصيّ في الصّورة الشّعريّة عند محمود درويش، 170.
42. ينظر: الجبر، خالد، تحوّلات التّناصّ في شعر محمود درويش، 26–25.
43. ينظر: مفتاح، محمّد، تحليل الخطاب الشّعريّ واستراتيجيّة التّناصّ، 131.
44. أيوب، عبد الرّحمن، الآداب الشعبيّة، عالم الفكر، م.17،ع.1، 1986، 19.
45. زايد، علي عشري، استدعاء الشّخصيّات التراثيّة، 151.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم، علي نجيب، ومض الأعماق مقالات في علم الجمال والنّقد، (كتاب مترجم عن الفرنسيّة)، دار كنعان، ط.1، إربد، 2000.
2. إنجينو، مارك، مفهوم التّناصّ، نقلاً عن كتاب: في أصول الخطاب النّقديّ، تزفيتان تودوروف، ترجمة: المديني، دار الشؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد، 1987.
3. باختين، ميخائيل، الخطاب الرّوائيّ، ترجمة: محمّد برادة، دار الفكر، ط.1، القاهرة، 1987.
4. باختين، ميخائيل، المبدأ الحواريّ، ترجمة: فخري صالح، الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، ط.1، 1996.
5. بارت، رولان، درس السّيميولوجيا، ترجمة: ابن عبد العالي، من مقال «موت المؤلف»، نقلاً عن: التّناصيّة النّظريّة والمنهج–، نهلة فيصل، منشورات كتّاب الرّياض، السّعوديّة، 2002.
6. تاديه، النّقد الأدبيّ في القرن العشرين، ترجمة: قاسم المقداد، نقلاً عن: التّناصيّة النّظريّة والمنهج، نهلة فيصل، منشورات كتّاب الرّياض، السّعوديّة، 2002.
7. تودوروف، تزفيتان، في أصول الخطاب النّقديّ، ترجمة: أحمد المديني، دار الشؤون الثّقافة العامّة، بغداد، 1987.
8. الجبر، خالد، تحوّلات التّناصّ في شعر محمود درويش، منشورات جامعة البترا الخاصّة عمادة البحث العلميّ، الأردن، 2004.
9. الجزّار، محمّد فكري، لسانيّات الاختلاف، الجزء الأول، الخصائص الجماليّة لمستويات بناء النّصّ في شعر الحداثة، إيتراك للطّباعة والنّشر، ط.2، القاهرة، 2002.
10. خليل، إبراهيم، النّصّ الأدبيّ تحليله وبناؤه، مدخل إجرائيّ، دار الكرمل، ط.1، عمّان، 1995.
11. زايد علي عشري، استدعاء الشّخصيّات التّراثيّة في الشّعر العربيّ المعاصر، طرابلس ليبيا، 1978.
12. الزّعبي، أحمد، التّناص نظريّاً وتطبيقيّاً، مكتبة الكتّانيّ، إربد الأردن، 1993.
13. سلطان، منير، التّضمين والتّناصّ وصف رسالة الغفران للعالم الآخر (نموذجا)، المعارف، الإسكندريّة مصر، 2004.
14. شربل، موريس حنا، موسوعة الشّعراء والأدباء الأجانب، جروس برس، طرابلس، 1996.
15. صالح، فخري، النّقد والمجتمع حوارات مع رولان بارت، بول دي مان، جاك ديريدا، نور ثروب فراي، إدوارد سعيد، جوليا كريستيفا، تيري إنجلتون، (كتاب مترجم)، دار الفارس، عمّان الأردن، 1995.
16. عزّام، محمّد، النّصّ الغائب تجلّيات التّناصّ في الشّعر العربيّ، دراسة، دار الكتّاب العرب، دمشق، 2001.
17. الكركي، خالد، الرّموز التّراثيّة العربيّة في الشّعر العربيّ الحديث، دار الجيل، بيروت لبنان، 1989.
18. كريستيفا، جوليا، علم النّصّ، ترجمة: فؤاد الزّاهيّ، دار توبقال، المغرب، 1991.
19. مفتاح، محمّد، تحليل الخطاب الشّعريّ، (استراتيجيّة التّناصّ)، دار التّنوير، ط.1، بيروت، 1985.
20. أبو هشهش، إبراهيم محمّد، المكوّن التّناصيّ في الصّورة الشّعريّة عند محمود درويش، ضمن كتاب: زيتونة المنفى دراسات في شعر محمود درويش، المؤسسة العربيّة، بيروت، 1998.
21. اليافي، نعيم، أطياف الوجه الواحد، اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، 1997، نقلاً عن: التّناصّ ومفهوم التّحويل من شعر محمّد عمران، مفيد نجم، الموقف الأدبيّ، ع.319، 1997.
22. يقطين، سعيد، انفتاح النّص الرّوائيّ –النّصّ والسّياق–، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط.2، الدّار البيضاء، 2001.

الدّوريات:

1. اصطيف، عبد النّبي، التّناصّ ضِمن بعد المفهوم والتّلقي والإنتاجيّة، راية مؤتة، م. 2، ع. 2، 1993.
2. أيوب، عبد الرّحمن، الآداب الشّعبيّة، عالم الفكر، م. 17، ع. 1، 1986.
3. بارت، رولان، نظريّة النّصّ، ترجمة وتعليق: محمّد خير البقاعي، العرب والفكر العربيّ، م.3، 1988.
4. الجزائريّ، محمّد، تخصيب النّص التّشكيل بين التّناصّ والسّرد: تجربة (البينال) نموذجا الرّافد، ع. 6. 2003.
5. حسني، المختار، من التّناصّ إلى الأطراس، علامات في النّقد، م. 7، ج. 25، 1997.
6. داغر، شربل، التّناصّ سبيلاً إلى دراسة النّصّ الشّعريّ وغيره، فصول، م. 16، ع. 1، 1997.
7. العدواني، معجب، رحلة التّناصيّة إلى النّقد العربيّ القديم، علامات في النّقد، م.12، ج.44، 2002.
8. عيد، رجاء، النّصّ والتّناصّ، علامات في النّقد، م.18، 1995.
9. الفيّا، عبد المنعم عجب، ما أرانا نقول إلا معاراً... حول التّناصّ في القصيدة الحديثة، قراءة في أسلوب تي.إس إليوت، الرّافد، ع.48، 2001.

10. كيريل، إيمرسون، باختين وعلم الأدب المعاصر، إبداع، ع.7–6، 1997.

11. المغيض، تركي، التّناصّ معارضات البارودي، أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللغويات، م.9، ع.2، 1991.

12. الموسى، خليل، التّناصّ ومرجعيّاته، المعرفة، ع.476، 2003.

13. نجم، مفيد، التّناصّ الدّاخليّ في تجربة الشّاعر محمود درويش، الرّافد، ع.51، 2001.

14. نجم، مفيد، التّناصّ ومفهوم التّحويل من شعر محمد عمران، الموقف الأدبيّ، ع.319، 1997.

15. يقطين، سعيد، التّفاعل النّصيّ والتّرابط النّصيّ بين نظريّة النّصّ والإعلاميّات، علامات في النّقد، م.8، ج.32، 1999.

التماسك النحوي في قصائد الشاعر رجب الماجري*

أ. ميلود مصطفى عاشور**
د. أياد نجيب عبد اللّه***

*تاريخ التسليم: 2016/3/16م، تاريخ القبول: 2016/4/3م.
** طالب دكتوراه/ جامعة العلوم الإسلامية الماليزية/ ماليزيا.
*** محاضر مساعد/ جامعة العلوم الإسلامية الماليزية/ ماليزيا.

ملخص:

تعد معايير نظرية علم النص السبعة من أحدث أساليب تحليل النصوص التي يؤمل أن تثري الحقل النقدي والدراسات الأدبية؛ ويعد معيار التماسك (coherence) أحد أبرز معايير نظرية علم النص ويدرس البنية السطحية للنص من حيث ترابطها وتعالق أجزائها، ويقوم هذا المعيار على وسائل تجعل من النص كتلةً واحدة، منها ما يتصل بالمستوى المعجمي ومنها ما يتصل بالمستوى النحوي، وتتمحور مشكلة البحث في دراسة قصائد الشاعر الليبي رجب الماجري، وتحليلها وفق منهج علمي واضح، يهدف لبيان أهمية وسائل التماسك النصي النحوية في ترابط أجزاء النص ومتماسكها، ويتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي في مناقشة وسائل تماسك النص النحوية.وخلصت الدراسة إلى أن الماجري وظف وسائل عدة مثل الإحالة والاستبدال والحذف والربط في إنتاج قصائد متماسكة من شأنها أن تؤثر في المتلقي وتعزز من تفاعله مع مضمونها.

الكلمات المفتاحية: التماسك، النحوي، قصائد، رجب، الماجري.

Grammatical Cohesion in Rajab Al-Majiri poems

Abstract:

The standards of the theory of (Seven Standards of Textuality) is considered one of the most novel approaches to analyze texts as this enriches the critique and literary studies. The standard of cohesion is one of the most prominent science text theory that studies the surface structure of the text in terms of interdependence and correlation parts. This standard is based on the means to make the text a single block, including its relation with the lexical level and the level of grammar. This research aims to study the means of coherence of grammatical poems of the Libyan poet Rajab Al-Majiri. The researcher followed the descriptive analytical approach in discussing the means of cohesion grammatical text. The study concluded that Rajab Al-Majiri employed several means such as referral and replacement and deletion, and linking in the production of a coherent poem that will affect the receiver and enhance the interaction with the content.

***Keywords**: cohesion, grammatical, poems, Al-Majiri.*

مقدمة

تحظى معايير النصية باهتمام بالغ لدى النقاد والباحثين المهتمين بتحليل النصوص؛ إذ تعد أحدث النظريات المتبعة في تحليل ونقد النصوص الأدبية للحكم على كفاءتها النصية، وتسعى الدراسات النقدية إلى الإفادة من هذه النظرية اللسانية في وصف النص الأدبي والكشف عن قيمته الأدبية، من خلال مناقشة سياق النص اللغوي وما يشمل من وسائل التماسك اللفظي والانسجام الدلالي، وكذلك مناقشة النص ودراسته في سياق التواصل والعوامل الاجتماعية والنفسانية التي تؤثر في النص.

أهمية البحث

يستمد هذا البحث أهميته من كونه جهداً نقدياً يؤسس لرسم صورة واضحة لمرحلة من مراحل تطور الشعر العربي في ليبيا، اعتماداً على منهج نقدي محدد، ينحاز إلى النص كله، استناداً إلى لسانيات النص وإجراءاتها وأدواتها في تحليل النص الشعري، بُغيَة تقديم فكر نقديٍّ مؤسس على منهج واضح بحرفية أكثر، تتناول الإبداع الأدبي بعيداً عن الانطباعية، وتجعل من الممارسة النقدية عملاً إبداعاً موازياً ومتمماً للنص الشعري. كما يُؤمل منه أن يكون مساهمةً في تداول النص الشعري الليبي بشكل أكبر؛ ليفيد القارئ من مضمون رسالته، ويستقي المبدع من بديع صياغته، ويجد الناقد متعةً في تأمُل جماليته. وعلاوة على ذلك فإن الباحث يأمل من خلال هذه البحث أن يسهم في تقديم إضافة مهمة في قيمتها، وجديدة في نوعيتها، يثري بها الممارسة النقدية المتخصصة للنتاج الأدبي الليبي، من منطلق العمل التكاملي ومن باب الدراسة التراكمية – التي نفتقدها في عالمنا العربي عامةً، وفي ليبيا على وجه الخصوص– (القراضي، فتحي 2010) كل ذلك يصب في جهد مؤداه رسم صورة واضحة للمشهد الثقافي الليبي في العصر الحديث.

أسئلة البحث

- **ما أهم وسائل التماسك النحوي التي وظفها الماجري في إنتاج إنتاج قصائد متماسكة؟**
- **كيف تؤدي الإحالة والاستبدال والحذف والربط دورها في تماسك النص؟**

مشكلة البحث

لكل تجربة شعرية ما يميزها، خاصةً فيما يتعلق بالمرجعيات والبدايات المؤسِّسة لتلك التجربة، ويتجلى ذلك في بعض الرموز والمدلولات التي تضفي على التجربة طابعها المحلي، أو بعدها الإقليمي، أو القومي، أو حتى الديني والفكري والأيدلوجي. والمشهد الشعري في ليبيا ما يزال بحاجة إلى دراسات واعية وقراءات منهجية معمّقة ترصد مراحل تطوره وترسم اتجاهاته، وتوضح السمات المشتركة بينه وبين التجارب الشعرية العربية؛ ومن ثم تحديد مكانة القصيدة الشعرية الليبية على خارطة القصيدة العربية. لذلك فإن هذه الدراسة تأتي للإسهام في كشف النقاب عن جانب من جوانب هذه التجربة الشعرية وإبراز أهم ملامحها الفنية، وأبعادها الجمالية، للدارسين والمهتمين بالأدب العربي، وتقديم تحليل لنماذج متنوعة من قصائد أحد الشعراء الليبيين للقراء وعشاق الأدب في مختلف دول العالم. وتتجسد مشكلة البحث في أن قصائد الشاعر الماجري لم تدرس ولم تنل نصيبها من التحليل والنقد، لذلك تأتي هذه الورقة للإسهام في كشف النقاب عن جماليات التجربة الشعرية لدى الماجري ومناقشتها في ضوء لسانيات النص وتحليل الخطاب، من خلال دراسة وسائل التماسك النصي النحوية ودورها في ترابط أجزاء النص ومتماسكها.

منهج البحث

يتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي في مناقشة وسائل تماسك النص النحوية. من خلال رصد مظاهر التماسك النحوي ووصفها وتحليلها، وبيان أهميتها في ترابط النص الشعري لدى الماجري.

أهداف البحث

- التعريف بأهم وسائل التماسك النحوي.
- رصد وسائل التماسك النحوي التي وظفها الماجري في إنتاج نص شعري متماسك.
- بيان مدى أهمية الإحالة والاستبدال والحذف والربط في إنتاج قصائد متماسكة من شأنها أن تؤثر في المتلقي وتعزز من تفاعله مع مضمون الرسالة الشعرية.

الدراسات السابقة

هناك دراسات عدة قامت بتحليل ونقد وسائل السبك النصي، وناقشت دورها في الرقي بالنص الأدبي، وتؤثر في عملية التواصل، ومن ثَـمَّ التأثير في المتلقي ومن هذه الدراسات:

دراسة **محمود، محمد خليفة (2009)** (التوحد الإبداعي في نحو النص، قصيدة زحلة لأمير الشعراء نموذجاً)؛ كان هدف البحث التعريف بمنهج نحو النص وأدواته ونتائجه، ومعرفة عناصر الربط وأدواته، وتطبيق كل ذلك على قصيدة (زحلة) لأمير الشعراء أحمد شوقي. قامت الدراسة على جانبين؛ جانبٌ نظريٌّ، وآخر تطبيقيٌّ. اتبع الباحث في الجانب التطبيقي مناهج عدة منها: الوصفي، والتحليلي، والدلالي. وتوصل إلى أن نحو النص علمٌ يبين دور كل من النص والملتقي. ويستفاد من هذا البحث بأنه محاولةٌ جادةٌ تستدل على روافد ثقافة الشاعر استناداً إلى نتائج نظرية نحو النص، مما يمهد الطريق للباحث كي يستفيد منها في دراسة قصائد الماجري، لكونهما متفقين في نوع المادة المدروسة ألا وهو الشعر.

وكذلك دراسة **بوترعة بوباكر (2009)** (البنية الإحالية في قصائد مغضوب عليها للشاعر نزار قباني)؛ هدفت إلى الكشف عن التماسك النصي الذي يتأتى من خلال الإحالة في ديوان نزار قباني المسمّى بـقصائد مغضوب عليها. وانطلق فيها الباحث من فرضية مفادها أن قصائد الديوان نصٌ واحدٌ، بوصفها تندرج ضمن الشعر السياسي، الذي يعالج مشاكل الأمة وطموح مجتمعاتها، واتبع فيها المنهج الوصفي لدراسة وتحليل تلك القصائد، وخلص إلى جملة من النتائج منها: أن نحو النص بشكله الحالي يعد علماً حديث النشأة، يجب الاهتمام به؛ لأنه السبيل الوحيد للقضاء على العقم الذي ران طويلاً على الدراسات النقدية بسبب اعتمادها نحو الجملة. كما استنتج أن ديوان قصائد مغضوب عليها نصٌ واحدٌ متماسك عن طريق الإحالات المتعددة ومن أهمها الاستبدال والتكرار.

وأيضاً دراسة **عيدة مسبل العمري (2009)** بعنوان (الترابط النصي في رواية النداء الخالد لنجيب الكيلاني، دراسة تطبيقية في ضوء لسانيات النص) هدفت إلى بيان وسائل الترابط النصي في رواية(النداء الخالد) وذلك على مستويين: الرصفي والمفهومي. وتوصلت إلى أن الروائي (نجيب الكيلاني) تمكن من إنتاج نص مترابط بروابط رصفية ومفهومية، استخدمها بنسبة متفاوتة في جمل وفقرات وأحداث الرواية. ويستفاد من هذه الدراسة بأنها قدمت وصفاً دقيقاً لترابط الأبنية النصية، استناداً على نظرة شاملة للنص الروائي باعتباره البنية الكبرى.

أما دراسة **تارا فرهاد شاكر(2014)** (التماسك النصي بين التراث والغرب) فقد اهتمت فيها الباحثة بتأصيل مفاهيم التماسك في الثرات العربي، كما أشارت فيها إلى أصول الدراسات النصية التي تجاوزت حدود الجملة عند علماء العربية القدامى، لتتوصل إلى أن البحث النصي ومفاهيم التماسك كانت حاضرة في الدرس اللغوي القديم.

ويمكن القول إن أغلب الدراسات التي اعتمدت معايير نظرية نحو النص تؤكد أهمية وسائل التماسك النحوية والمعجمية في سبك النص وترابط أجزائه، حيث يكشف هذا المعيار عن ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، ويكون مناط الاهتمام فيه منصباً على الوسائل اللغوية التي تربط بين مكونات النص.

تمهيد

يتعلق التماسك النحوي grammatical cohesion بالعناصر السطحية للنص، أي أنه يناقش التشكيل النحوي للجمل والتراكيب التي يتكون منها النص. ويتفق الباحثون في لسانيات النص وتحليل الخطاب على أن عناصر التماسك النحوي هي الوسائل النحوية والأساليب اللغوية، التي يتيحها النظام اللغوي في اللغة كالإحالة والاستبدال والحذف والربط. (خليل، إبراهيم 2007) وفيما يلي نناقش هذه الوسائل في قصائد الماجري وندرس مدى تأثيرها في إنتاج بنية نصية متماسكة.

أولاً. الإحالة Reference

تؤدي الإحالة دورها في تماسك أجزاء النص وترابطها من خلال ربط العناصر الإحالية بالعناصر الإشارية في النص. حيث تشير الدراسات اللسانية إلى أن أهم وسائل الإحالة النصية هي: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وألفاظ المقارنة مثل أقل وأكثر والمماثلة كالتشبيه. لذلك تعد الإحالة علاقةً دلاليةً تقوم بين الأسماء و المسميات (عفيفي، أحمد 2001). وتخضع لقيود دلالية تربط العنصر المحيل بالعنصر المحال إليه، أي أنها علاقةٌ دلاليةٌ بين عنصرين عنصر إشاري وعنصر إحالي، حيث يكتسب العنصر الإحالي الدلالة من العنصر الإشاري المتقدم عليه غالباً، لذلك فالعنصر الإشاري هو المرجع المفسِّر الذي يبين دلالة العنصر الإحالي.

والعناصر الإحالية في النص وفق ما يراها الأزهر الزناد (1993: 118) (قسم من الألفاظ لا تملك دلالةً مستقلةً بل تعود على عنصرٍ أو عناصر أخرى مصوّرة في أجزاء أخرى من الخطاب). والأصل في الإحالة أن يتعين العنصر المفسر أو المرجع ثم تأتي الإحالة عليه لاحقاً. لكن مع ذلك قد يحدث العكس بأن يأتي العنصر الإشاري أو المفسر والمرجع ثم يأتي من بعده العنصر الإحالي، كما في ضمير الشأن في اللغة العربية كقوله تعالى: ﴿**قل هو الله أحد**﴾ (دندوقة، فوزية 2010: 13). وهذا يدل على أن الإحالة علاقةٌ دلاليةٌ لا تخضع للقيود النحوية وإنما يحكمها قيدٌ دلاليٌ يتمثل في وجود تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر الإشاري والعنصر الإحالي.

وتنقسم الإحالة إلى نوعين: إحالة نصية داخلية، وإحالة خارجية. فالنصية الداخلية؛ هي إحالة عناصر وألفاظ وجمل وتراكيب من داخل النص إلى عناصر إشارية في النص ذاته. وتنقسم الإحالة الداخلية بالنظر إلى ورود العنصر الإشاري إلى قسمين: إحالة قبليةٌ وإحالة بعديةٌ. فالقبلية هي التي يرد فيها العنصر الإشاري أولاً وتسمى إحالة بالعودة، لأنها تعود على عنصر سبق ذكره، حيث يذكر العنصر الإشاري أو المرجع المفسر أولاً ثم يُؤتى ببنية تعوِّضه وتختصره سواء ضمير أم اسم إشارة أم موصول (دي بوجراند، 1980 و الزناد، 1993).

أما الإحالة الخارجية فهي إحالة مقامية، ترتبط فيها العناصر الإحالية من أسماء الإشارة والظروف والموصولات بخارج النص؛ ولذلك فإن العناصر الإحالية آنذاك يرتبط تفسيرها وفهمها بالمقام التداولي المحيط بالنص، فيستلزم معرفة سياق الحال والمقام والأحداث التي أحاطت بالنص أثناء نشأته، حتى يتسنى فهمه (الفقي، صبحي 2000) لذلك فالإحالة الخارجية تبقى مرهونة بسعة إدراك المتلقي وثقافته، لأن المحال إليه غير موجود في داخل النص. كقول الفرزدق:

هَذا الّذي تَعرِفُ البَطْحاءُ وَطْأَتَهُ وَالبَيْتُ يعْرِفُهُ وَالحِلُّ وَالحَرَمُ

فاسم الإشارة «هذا» مبهم يُفسِّره ما بعده، وكذلك الاسم الموصول (الذي) يُفهَم المراد به من خلال جملة الصلة التي تأتي بعده. كما أن الإحالة في البيت إحالة مقامية تحدد معناها من خلال ما هو خارج النص؛ فالمتلقي لكي يدرك دلالات العناصر الإحالية –اسم الإشارة والاسم الموصول– يتوجب عليه معرفة مقام النص وما يتضمنه من معلومات من خارج النص. أي أن من سمع هذا البيت أول مرة لا يمكنه تحديد المقصود من العناصر الإشارية فيه، إلا بالرجوع إلى المقام الذي نشأ فيه النص.

ونبقى في الإحالة الداخلية حيث نلاحظ اعتماد الشاعر كثيراً على وسائل الإحالة في سبك نصه الشعري، ففي قصيدة «ثورة الخاطر في ذكرى المولد النبوي، (ص 14) يقول:

تغيبُ بدورٌ في السماءِ وتطلعُ وبدْركَ زاهٍ في سما الخلدِ يسطعُ

فضمير المخاطب المتصل (ك) في قوله (بدركَ) يحيل إلى شخص الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، وهذا الضمير تكرر على طول القصيدة مثل (شخصكَ/ عندكَ/ ذكراكَ). وقد حقق هذا التكرار قيمة دلالية حيث وظفه الشاعر في تكثيف المعنى واختزال طاقة دلالية ترددت على مدى القصيدة بتكرار الضمير الذي يعود على المصطفى صلى الله عليه وسلم.

وفي القصيدة ذاتها يتحدث الشاعر عن أمجاد الأمة الإسلامية الغابرة، قائلاً:

ونحن لقد صرْنا على الدهرِ أمةً تَحِنُ إلى ذكرى الجدودِ فتدمعُ

أفضى توظيف الضمائر إلى تلاحم أجزاء النص، من خلال اختزال دلالات كثيرة تعود على الأجداد الذين رسموا ملامح الحضارة الإسلامية وبنوا صرحها ومجدها الغابر، فمثلاً عندما استعمل الضمير (نحن) الذي عبر به عن الحال الراهن الذي آلت إليه أحوال الأمة الإسلامية وحنينها إلى الماضي في البيت السابق، جاء بأبيات بعده بيّن فيها أسباب الحنين ودواعي الحزن التي تنتابهم جراء تذكرهم أمجاد الأجداد فقال:

هُمُو أَودعوا الأحفادَ مجداً وسؤدداً وقالوا لهم عيشوا أعزاءَ أو دعوا
وجدُّوا وإن دارت عليكم دوائر فمدوا لها الأيدي وللسيف فاهرعوا

فالضمائر في (همو/ أودعوا /وقالوا/ وجدوا/...) لا يمكن تفسيرها إلا بالرجوع إلى ما تحيل إليه هذه الضمائر، التي تعود على الأجداد. وكذلك الضمائر المستترة في أفعال الأمر: عيشوا/ دعوا/ جِدّوا/ فمدُّوا/ فاهرعوا. التي تحيلنا إلى ضمير المخاطَب المستتر (أنتم) العائد على الأحفاد.

ثم يصف الشاعر الحال التي آلت إليها الأمة الإسلامية في أبياتٍ لاحقةٍ معتمداً فيها على فاعلية الضمائر في الربط بين أجزاء النص، قائلاً:

فقلنا: نعم، أشبالكم في طريقكم وكل لبيبٍ للنصيحة يتبعُ
فهامت بنا الدنيا، وهمنا بحبها وبعض الهوى في حكمة العقل يردعُ
ولاحت لنا الجوفاء عزاً مليئةً وهاجمنا منها مصائبُ أربعُ
تدهور أخلاق، وليلُ جهالة وجيش ضلالات وشملٌ مصدّعُ
ففلّتْ مواضينا، ودكّتْ صروحنا وعاودنا بعدَ النضارة بلقعُ

أما الضمير في قوله: (فقلنا/ هامت بنا/ همنا/ لاحت لنا/ هاجمنا/ مواضينا/ صروحنا/ عاودنا/)فجميعها تعود على الشاعر وأبناء جيله. وتدل الضمائر على مدى اتساع الفجوة بين الماضي الحافل بالانتصار والحاضر المثقل بالانكسار والهزائم، فالضمائر التي

عبرت عن الماضي دلت على الفاعل الذي ملك زمام أمره فعاش عزيزاً كريماً، أما الضمائر التي عبّر بها الشاعر عن حاضر الأمة فهي تدل على المفعول به الذي تردّى في غياهب الجهل والضلالات، وسقط في فتنِ التشرذم والتفرق.

وفي قصيدةٍ أخرى بعنوان (رحماك يا رباه أي مصيبة) (ص62) رثى فيها الماجري أستاذه الشاعر والمناضل إبراهيمَ الأسطى عمر قائلاً:

لمـــــا دعا الموتُ الزؤامُ أجبتَه يـــا ليتـــه لمـــا دعـــاكَ دعاني

نلحظ توالي الضمائر في البيت. فالضمير (الهاء) في (أجبتَه) وكذلك (ليته) يعود على الموت، أما الضمير (التاء) في (أجبتَه) وكاف الخطاب في (دعاك) يعودان على المرثي، وختم البيت (بياء المتكلم) التي تعود على الشاعر. فأحالنا كل ضميرٍ من هذه الضمائر إلى مرجعه. وقد تضمنت هذه الإحالات دلالات إضافية يمكن استشفافها من رتبة تواليها وتتابع ورودها في البيت، إذ كانت دعوة الموت أولاً، ثم تلتها استجابة المرثي، وأخيراً كانت أمنية الشاعر المتمثلة في أنه تمنى لو افتدى الفقيد بروحه، وهذا يدل على عظم مكانة المرثي لدى الراثي.

ونلحظ اعتماد الماجري على الضمير للربط بين أجزاء النص في قصيدة (من بعيد) التي كتبها بعد نيل الاستقلال، حيث يقول فيها (ص109):

يا أيهـــا الوطن الغالي ألا نسـمٌ يأتي فينعش نفسي فهي تختنق

ثم يعود فيقول:

قد نلتَ حقاً وكان السيفُ شاهدُه والسيفُ أصدق قولاً حين يمتشَقُ

ويدل البيت على براعة الشاعر في امتصاص معنى سابق وصياغته بأسلوب مغاير في سياق جديد، إذ يظهر التناص بين قول الماجري هنا وقول أبي تمام المشهور:

الســـيف أصـــدق إنبـــاء مـــن الكتـــب

ومما يعزز الطاقة الإيحائية في قول الماجري أنه من خلال التناص مع بيت أبي تمام يبني جسراً بين الماضي المشرق ومضمون البيت الذي يعبر عن اعتزاز الشاعر وفرحته بنيل الإستقلال الوطني. كما أن الضمير في قوله (نلتَ) يحيلنا إلى: (الوطن الغالي) فيربط بين أجزاء القصيدة ويجعلها متلاحمة الأفكار، ثم يقول –وقد كان آنذاك في مصر–:

أحيا بذكراكَ والذكرى منىً وجوىً كشـــمعةٍ بشـــدى الأزهارِ تحترقُ

فيحيلنا من جديد إلى (الوطن الغالي) باستخدام كاف الخطاب.

وبحسب دي بوجراند (1980: 320) فإن الإحالات تعبّر عن (علاقة بين العبارات، والأشياء، والأحداث، والمواقف). ونلحظ أن الماجري غالباً ما كان يستعمل الإحالات المقامية كالأعلام وأسماء الاشارة والأسماء الموصولة كقوله في قصيدة (من بعيد) (ص:109) التي يناجي فيها وطنه بعد نيل الاستقلال سنة 1952:

فاهنأ بما نلت من مجدٍ تســطرُهُ الأنفاسُ من عمَرِ المختارِ والرَّمق

فيحيلنا قوله (عمر المختار والرمق) إلى خارج النص، وهذا يتطلب من المتلقي معرفة مسبقةً بما أحال إليه الشاعر، وهو هنا يقصد شيخ الشهداء عمر المختار ورفاقه الذين ما زالوا آنذاك على قيد الحياة من الأبطال الذين قادوا الكفاح المسلح لنيل الحرية زمن الاستعمار الغربي.

ويحيلنا أيضاً إلى زمن معين وظروف سياسية مرت بها البلاد في فترة المطالبة بالاستقلال بقوله (ص13):

هـــذا أوان الســـير فالتاريـــخ ينتظـــر المصـــير

ومثل ذلك قوله (ص 22):

وهـــذا الحـــق في وطنـــي وبـــاء صـــار كالســـل

حيث يحيل إلى الاضطرابات السياسية ودعاوى التقسيم والفدرالية في ذلك الزمن، حتى صار المنادي بوحدة الوطن متهماً ومنبوذاً كما ينبذ مريض السل.

وكقوله (ص 29):

قـــل للذيـــن تزعمـــوا حركاتنا شـــدوا عزائمكـــم بغـــير فـــكاك
ســـبتمبر الآتـــي بشـــير تقـــدّم أو مـــؤذنٌ بقطيعـــةٍ وهـــلاك

فالاسم الموصول في البيت يحيلنا إلى زعماء الحركة السياسية الذين تأهبوا لحضور جلسة الأمم المتحدة التي ستناقش قضية استقلال ليبيا في أغسطس 1948، (محافظة، علي 2011: 19). والإحالة هنا هي تناص تاريخي سياسي

وفي قصيدة (العرافة)، وهي قصيدةٌ ذات طابعٍ اجتماعي؛ يعاج فيها الشاعر بعض أمراض المجتمع بأسلوب فيه شيء من الطرافة، قال يصف العجوز العرافة (ص59):

جلستْ على طرف الطريق تجيل عيني فرقدِ
شمطاء فوقَ جبينها صورٌ تروح وتغتدي
جلست كعرجون تهدّل، أو كحظي المقْعَدِ
تفْترُّ عن ثَغْرٍ تفتَّحَ عن بقايا معْبَدِ
والناس حول بساطها انتثروا لجدٍ أو ددِ

فبعد أن وصف حال العرافة وحال الناس من حولها، وصف نفسه وموقفه من ذلك المشهد قائلاً:

ووقفت عن كثَبٍ أراقب سرَّ ذاك المشهدِ

فقوله (ذاك المشهد) يحيلنا إلى كل المشاهد والصور السابقة له. ونستفيد من هذه الإحالة أنها تدعونا إلى تذكر مكونات المشهد واستحضارها استعداداً لما سيأتي من مشاهد جديدة سينتقل إليها الشاعر.

وكثيراً ما كان الماجري يستعمل الضمائر ليحيلنا إلى القضايا والأحداث التي عاصرها، فمثلاً يقول في قصيدةٍ «وقفة على آثار شحات» (ص18):

سأهجو لو يطاوعني لساني جموعَ المفسدين من اليهودِ
همو حسدوكِ سلطاناً ومجداً ألا تبًّت يدُ الجمع الحسودِ

وهو يحيل بذلك إلى جموع اليهود الذين بدأوا يعيثون في أرض فلسطين فساداً ويتقاطرون عليها استعداداً لإعلان دولتهم في 15 من مايو 1948. كما أن الإحالة تتضمن تناصاً دينياً مع الآية الأولى من سورة المسد. وهذه الإلماحات والتناصات الدينية تعزز من قيمة النص الشعري عند الماجري، وذلك لما تمتاز به النصوص الدينية من يقينية وقدسية حاضرة في الوعي الجماعي لدى جمهور المتلقين المسلمين، مما عزز من مقبولية النص، وفاعليته في التأثير في المتلقي.

لقد أسهمتْ الإحالات الداخلية والخارجية في شعر الماجري في تماسك النص بشكلٍ واضحٍ، حيث شكلت شبكةً من العلاقات الدلالية جعلت من النص كياناً واحداً متماسك الأجزاء.

- **ثانياً: الاستبدال Substitution**

يُعرّف الاستبدال لغةً بأنه اتخاذ شيء عوضاً عن غيره ومنه استبدلَ الثَّوبَ أبدله بغيره، أي غيَّره واختار آخر بديلاً عنه، (وتبدل الشيء وتبدل به واستبدله واستبدل به كله اتخذ منه بدلا واستبدل الشيء بغيره وتبدله به إذا أخذه مكانه).(ابن منظور 2003: 2/40). واصطلاحاً: هو صورة من صور التماسك النصي التي تتم في المستوى النحوي بين الكلمات أو العبارات. فهو (عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر) (خطابي 1991: 19) وعلاقة الاستبدال علاقة نصّية قبليّة؛ لأنّ العناصر المتأخرة تأتي بديلاً لعناصرٍ متقدّمة، ما يجعلها قادرةً على تحقيق التماسك النصي، حين تربط بين عنصرين متباعدين. ويدور الاستبدال في التراث العربي القديم حول علاقة الكلمات في الجملة على المستوى النحوي والمعجمي. حيث يتشابه إلى حد كبير مع مفهوم الترادف (شبل، عزة 2009).

ويشار إلى عمليات الاستبدال في الدراسات اللغوية الأسلوبية على أنها ذات طابع رأسي يحدد علاقة العناصر المستبدلة بالعناصر المبدلة استناداً لارتباطهما من جهة المعنى (مزور، دليلة 2013).

ومن الاستبدال قول الشاعر في قصيدة يرثي فيها الشاعر والمناضل إبراهيم الأسطى عمر (ص62):

يبكيك إبراهيمُ شعبٌ كلّه عينٌ مسهدةٌ وقلبٌ عاني

ثم يقول:

رحماك يا رباه أي مصيبةٍ نزلت بقومي في فتى الفتيانِ
هذا الزعيم الحرُّ حقاً لا الذي يجري وراء الأصفر الرنانِ
أبكيك أستاذي بكل مشاعري لكن رثاؤكَ ليس في إمكاني

فقوله (فتى الفتيان/ هذا الزعيم الحر/ أستاذي) كلها استبدال من (إبراهيم). وقد اكتنفت الألفاظ المستبدلة على فروق دلالية وإيحاءات ميزت كل لفظ عما سواه فالشاعر يستبدل اسم المرثي (إبراهيم) بقوله: فتى الفتيان) للدلالة على منزلة الفقيد في قومه ووطنه، ثم استبدل اسم المرثي بقوله على سبيل التخصيص والتعيين (هذا الزعيم الحر) وأكّده بقوله: (حقا) ثم في البيت الثالث عبّر عنه بقوله: (أستاذي) للدلالة على العلاقة الخاصة التي تربط الشاعر بالفقيد، مما يوحي بعرفان الشاعر بجميل الفقيد المرثي، علاوة على الإيحاء بأن الشاعر يسير في الاتجاه الوطني نفسه الذي سار عليه أستاذه الفقيد.

ونلحظ أن الشاعر يعتمد على الاستبدال في إحكام الترابط بين أجزاء النص الشعري، فغالباً ما يأتي على ذكر شيء في القصيدة ثم يتجنب تكرار ذكره باللفظ نفسه، كقوله (ص92):

وهجرتُ المنى التي اعتادها الناسُ لأخرى في عالمٍ روحاني

فقوله (أخرى) استبدال من كلمة (المنى).

وفي قصيدة بعنوان (حياة) (ص94) نظمها في رثاء إبراهيم الأسطى عمر نجد الشاعر بعد أن عدّد مناقب الفقيد ومبادئه السامية وصوّر جانباً من حياة المرثي قائلاً:

تذكَّرْتُ طفلاً غادر الدرس مرغماً يغالب أعباء المعيشة واليتما
يبلّغُه عيشُ الكفاف سُوَيْعِدٌ ولم يعتمد خالاً يقيه ولا عماً
فشب عصامياً سما بين قومه يذود عن الأوطان والهدف الأسمى
يُهيبُ بأبناء البلاد ليبعثوا بها ثورةً شعواء تخْترمُ الظلما
وعاش كما يملي الضمير مُضيَّعاً يقاسي الخصاصة والسقما

ثم قال بعد ذلك معتمداً أسلوب الاستبدال:

كذلكَ أعمارُ العباقرِ غربةٌ يُقضُّونها بؤساً وإنْ وجدوا غُنْماً

فقوله: (كذلك) إحالة لكل ما تقدمها. استبدالٌ من كل تلك الخصال والأوصاف والأحوال السابقة الذكر.

وفي قصيدة (للتاريخ) (ص88) نلحظ توظيف الشاعر للاستبدال للتنويع في أساليب التعبير عن يوم بهيجٍ طالما انتظره الليبيون وهو يوم تأسيس لجنة صياغة الدستور فافتتح القصيدة قائلاً:

رمزُ الحياةِ الحرّةِ الدستورُ إن الحياة بدونه تزوير

ثم قال:

يومَ استقرَّ الحكمُ فينا إنه يوم أغرُّ على الزمان شهيرُ

استبدال من يوم الإعلان عن تأسيس لجنة الدستور.

وكذلك في قصيدة (من بعيد) (ص109) عندما قال:

أما تعوضني عنه أخا ثقة يعيد لي ذكرياتي حين تنطلق
حسبي لقلبي رفيقٌ فيك يخلص لي فما بغير (رفيقٍ) فيهمُو أثقُ

ثم قال بعد عدة أبيات:

يحِنُّ للوطن الغالي وشاعره حنين شاردةٍ ضلّتْ بها الطُرُقُ

فقال: (أخا ثقة)، ثم بيّن في البيت التالي عن طريق الاستبدال أن هذا الأخ الثقة الذي قصده هو(شاعر الوطن أحمد رفيق) ثم أحال إليه من جديد في البيت الأخير بقوله: (وشاعره) حيث جعله استبدالاً من قوله (أخا ثقة) في البيت الأول وقوله (رفيق) في البيت الثاني. وتمةَ فروق دلالية في المواضع الثلاثة التي تم وقع فيها الاستبدال. ففي الموضع الأول قوله: (أخا ثقة) يوحي بأزمة ثقة يشعر بها الشاعر تجاه بعض الأدباء أو الشعراء المعبرين عن قضايا الوطن، ويؤكد هذه الدلالة قوله في البيت الثاني مخاطباً الوطن: (فيك يخلص لي) فكاف الخطاب تعود على الوطن. كما تتعزز هذه الدلالة من خلال الاستبدال في البيت الثالث:

يحِنُّ للوطن الغالي وشاعره حنين شاردةٍ ضلّتْ بها الطُرُقُ

فقوله (شاعره) استبدال وقع في سياقٍ يعبِّر عن حالة وجدانية تدل على الحنين المتزج بعاطفة الحزن الناتج من الضياع والتيه والتخبط السياسي الذي يوشِك أن يضيّع الوطن.

- **ثالثاً: الحذف Ellipsis**

الحذف هو (استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو أن يعدّل بوساطة العبارات الناقصة) (دي بوجراند 1980: 301) أي إنه عبارة عن إحداث فجوة في سطح النص، ويكون دور المتلقي في ملء تلك الفجوة بناء على معطيات النص، ومعرفة المتلقي بالعالم المعرفي المحيط بالنص. وفي أغلب الأمثلة التي يقع فيها الحذف يُلحظ أن المحذوف يرتبط عادةً بعلاقة قبلية مع العناصر اللغوية التي تسبقه (خطابي، 1991). والحذف بحسب محمد مفتاح (1987: 167) (مؤشر لغوي، أي أنه اعتماد على الجملة السابقة واللاحقة يمكن تقدير المحذوف) لذلك يُعد الحذف وسيلةً من وسائل التماسك النصي حيث يضفي على النص صفة التماسك كونه يُعد من قبيل الإحالة النصية.

وقد أطلق دي بوجراند (1980) على الحذف اسم (الاكتفاء بالمبنى العدمي) اعتماداً على أن البنى السطحية في النصوص غير مكتملة غالباً بعكس ما يبدو في تقدير الناظر. ولا يختلف الحذف عن الاستبدال إلا في كونه استبدالاً بالصفر، أي أنّ علاقة الاستبدال تترك أثراً، وأثرها هو وجود أحد عناصر الاستبدال، بينما علاقة الحذف لا تترك أثراً (خطابي، 1991: 21) مماّ يدفع المتلقي إلى التقدير، ويحفّزُ مهارة التأويل، ويلجأ الشاعر إلى استخدام الحذف في مواضع معينة تماشياً مع أن الحذف لا يوفر الوقت والجهد في صياغة النص والتعبير عن المراد فحسب؛ ولكن لأن الحذف يضفي على النص روحاً جديدة تدعو المتلقي إلى الاشتراك في عملية الإبداع، فالمتلقي هو المسئول عن ملء الفراغات التي أحدثها المبدع، وملء هذه الفراغات أو الفجوات يجعل المتلقي شريكاً في عملية الإبداع. ومن شروط تحقق التماسك النصي بواسطة الحذف وجود الدليل المقالي على المحذوف، وذلك لبيان المرجعية بين المذكور والمحذوف، مما يؤدي إلى الاستمرارية داخل النص (فرج، 2009).

ويرى الباحث أن الحذف من أهم المظاهر التي تدعو الباحثين إلى الاعتماد على النص ككل في الدراسة والتحليل؛ وذلك لأن ظاهرة الحذف مرتبطة بالنص لا الجملة. أي إن الفراغ البنيوي الحاصل في الجملة التي يقع فيها الحذف لا يمكن الاستدلال عليه وملؤه إلا بالرجوع إلى سياق النص الكلي. ولهذا فإن عملية الحذف تؤدي دوراً مهماً في عملية تفاعل المتلقي مع النص لأنها تثير فكره وخياله من خلال تحفيزهما للاستدلال على الجزء المحذوف استناداً لما هو مذكور. وقد لجأ الماجري إلى استخدام الحذف في مواضع عدة من قصائده فمثلاً في قصيدة (الحرية) (ص34) يقول الماجري:

أقيلـي مـن تعـثره الليـالي بـلا إثْـم جنـاهُ ولاَ ذُنـوبِ

أي بلا إثم جناه ولا ذنوبٍ اقترفها. وكذلك نلاحظ الحذف والاستبدال معاً في قولـه:

لـقد سـخرت بـيَ الأقدارُ ردْحاً طَواهُ العمـرُ في صـمْت رهيب
وسـخْريَةُ القضـاءِ أشـدُّ وقعاً علَـى النُّفْسِ الأبيَّةِ منْ شَـعُوبِ

فالحذف في قوله (ردحا) أي ردحاً من الزمن، وفي (وقعاً) والمقصود هو أشد وقعاً من وقع الشَعوب أي الموت. وأيضاً في البيتين استبدال حيث استبدل كلمة الأقدار التي نسب إليها فعل السخرية في البيت الأول بكلمة القضاء في الثاني.

ومن الحذف قول الماجري في القصيدة (يا نفس) (ص33):

يـا نفـس لا يحـزنـك مـا تلقينـه مـن منكـر
جـل الحيـاة نقـائصٌ تبـدو بأجمـل منظـر
تغـري الفتـى فتضلـه عـن قصـده بتسـتر
فتمسـك بالأصـغرين وحـاذري أن تعـثري

فالأبيات انطوت على فجوات يستطيع المتلقي ملأها بما يناسبها من خلال الاستدلال بالمذكور على المحذوف، فالبيت الأول وقع فيه حذف في قوله (من منكر) أي من منكرات ونقائص عمّت المجتمع، وقوله واصفاً النقائص في البيت الثالث: (تغري الفتى فتضله) أي تغريه بفتنتها ولذتها، فتعرقله وتحول بينه وبين غايته السامية في هذه الحياة. وفي البيت الرابع وقع الحذف في قوله: (حاذري أن تعثري) أي أن تقعي في حبائل الفتنة وشرك النقائص والرذائل.

وكذلك قوله في قصيدة (يا زماني):

أتحـداك أن تزحـزح عزمـي عـن مـكان أردتـه لمـكانِ

فحذف (آخر) لدلالة السياق عليه، والتقدير: من مكان اخترته بإرادتي، إلى مكان آخر لا أرتضيه لنفسي. ولا شك أن دلالة كلمة «مكان» في هذه القصيدة هي كناية عن مواقف الشاعر ومبادئه الوطنية التي تبناها في مفتتح مسيرته الشعرية. ممثلةً في دعوته للنضال والكفاح المسلح لنيل الاستقلال لكامل التراب الليبي.

ومن الحذف قوله في قصيدة (أنا والبدر) (ص68):

لا تُـرَعْ. إن في الحيـاةِ أناسـاً تُخطِـئُ القصـدَ تارةً وتصـيبُ

أي تخطئ تارةً وتصيبُ تارةً أخرى. وفي القصيدة ذاتها يقول:

أنـا ميّـتٌ وحُسْـنها عبقـريٌّ فيـه روحٌ، وفيـه نفـحٌ وطيبُ

فالحديث على لسان البدر الذي أقرّ بأن حسنه ميتٌ، حيث وقع الحذف في قوله: (أنا ميتٌ) فأصل الكلام: (أن حسني وجمالي جمالٌ ميتٌ، أما حسن المدينة فحيٌّ بأرواح ساكنيها الطيبين) وكذلك وقع الحذف في قوله: (وفيه نفحٌ وطيبُ) فأصل الكلام: (أن جمال المدينة جما حيٌّ يزداد حسنا بعبق حدائقها التي تتضوع منها نفحات الأزهار العاطرة وتفوح من بساتينا النفحات الطيبة). وبحسب الفقي (2000) يرجع

شيوع الحذف لميل المستعملين لإسقاط بعض العناصر من الكلام اعتماداً على فهم المخاطب تارة، ووضوح قرائن السياق تارة أخرى.

وعندما نتأمل ظاهرة الحذف في ديوان الماجري فإننا نلحظ أنها تفاعل قائم بين الجزء المذكور في النص والمحذوف منه. وهذا ما ذهب إليه بعض النقاد من أن النص الأدبي يدين في جانب من جوانب جماليته إلى عمليات الحذف، لأنها تفسح المجال للمتلقي للتأمل والغوص في أعماق النص الأمر الذي يحدث معه متعة التذوق. فبحسب حمودة، عبد العزيز (1998: 323) فإن القارئ يسهم في إكمال النصّ فهو (المبدع المشارك، لا للنص نفسه، بل لمعناه وأهمّيته وقيمته). ولذلك فإن ظاهرة الحذف تعد أهم مظاهر انفتاح النص على قراءات متعددة. فهذه الفجوات تجعل من النص منفتحاً على قراءات عدة، وهذ الانفتاح (ينشئ نوعاً من الحوار بين النص والمتلقي لاستخلاص الناتج، ويضع ركائز تعبيرية تحدد طبيعة هذا الناتج، وتكسبه خصوصيته) (عبد المطلب 2004: 31)

- رابعاً: الربط **junction**

يؤدي الربط وظيفة مهمة بالغة الأهمية في تماسك جمل النص سواء بالنظر إلى نسبة الأحداث إلى فاعليها، أو بالنظر إلى زمان وقوعها وتتابعها، أو نفيها أو إثباتها، كما يشير أيضاً إلى اجتماع العناصر وتعالق الصور بعضها ببعض في عالم النص. وتتميز أدوات الربط بأنها وسيلة عقلية تستعمل لربط القضايا والأفكار داخل النص، فتؤدي دوراً مهماً في تماسك أجزاء النص ويقسم الربط إلى: الربط الإضافي والربط الزمني، والربط الإضرابي أو الاستدراكي، والربط الشرطي أو التتابعي. (دي بو جراند 1980) وفيما يلي نناقش أهمية أدوات الربط في بناء نص متماسك عن الماجري.

♦ **الربط الإضافي conjunction**: هو إضافة سابق للاحق، أي الجمع بين صورتين أو أكثر على سبيل التشارك في الحدث أو المعلومة التي تؤديها جملتان أو أكثر ومن أدواته: الواو، كذلك، أيضاً، ومن ناحية أخرى، وغير ذلك (شبل، عزة 2009) كقول الماجري (ص34):

كفاني لوعةً وكفاكِ منّي

حيث ربط بين معنيين ليؤكد تلازمهما. وكذلك في قوله:

تميلُ مع النَّسيمِ إذا تهادى وتخْطُرُ خَطْرَةَ الغُصْنِ الرَّطيبِ

وتعد أداة الربط (الواو) من الأدوات التي اعتمدها الماجري في الربط بين الأقسام والأجزاء فمثلاً نجده يصف الدولة الاسلامية في عهد الخلفاء الراشدين قائلاً (ص42):

وتدانت دولة الفرس، وكم عذبتهم في العصور الدُهُمِ
ساسها العرب وفاءً وكذا شيمة العرب وفاء الذممِ
دولة العرب وما أعظمها دولةً لولا الهدى لم تقُمِ
جمعت ديناً ودنيا وبنت مجدها العالي بعزمٍ ودمِ

فنلاحظ أدوات الربط ودورها في تماسك النص وتعالق أفكاره، حيث ربط بين فكرة هزيمة الفرس واندحار دولتهم وبين طغيانهم على العرب بقوله: (وكم عذبتهم) كما ربط بين الوفاء وشيم العرب بقوله (وكذا شيمة العرب)، وربط أمرين متلازمين وعاملين مهمين كانا سبباً في ازدهار الدولة الاسلامية وانتصاراتها بقوله: (جمعت ديناً ودنيا).

♦ **الربط التخييري disjunction**: وهو الإشارة إلى أن أحد المتعاطفين فقط موجود في عالم النص، أي أنه ربط بين بديلين يمثلان صورتين أو أكثر من صور المعلومات في عالم النص (فرج، 2009) وأداته هي (أو) التخيير. واشترط دي بوجراند (1980: 348) لتحقق التماسك باستعمال أداة التخيير أن يكون هناك تلاؤم وتجانس بين الاختيار والمعاني المتتابعة ويجب ألا يحدث لبس في فهم المعنى، حيث يقول عن ذلك: (وربما كانت إجراءات التخيير صعبة لأن في التخارج الذي بين البدائل تهديداً للترابط والتماسك). بمعنى أن سهولة اختيار البديل المناسب عند المتلقي هي ما يحافظ على التماسك النصي. نلحظ توظيف الشاعر لأداة الربط التخييري (أو) في قصائده. ومن ذلك قوله (ص13):

أما شعاري دائماً العزُّ أو سكنى القبور

فبيّن أن منهجه في الحياة يقوم على مبدأ الكرامة. فإما أن تكون الحياة بعزةٍ وكرامةٍ أو لا تكون. فهناك صورتان في النص لا يمكن أن يجتمعا معاً هما: صورة الحياة بعزة وكرامة، وصورة الموت بشرفٍ وبسالة.

والواقع أن الربط التخييري يندرج غالباً في سياق يجمع بين ثنائيات ضدية، أو توافقية، يتحقق بينها التجانس القائم على اختيار المعنى والمعنى المضاد، أو المعنى والمعنى المرادف، وهذا ما عناه دي بوجراند حين اشترط التلاؤم بين الاختيار والمعني المتتابع. ففي البيت السابق اعتمد الشاعر على تصوير حالتين لاختياره الذي عبر عنه هنا بقوله: (شعاري) هما الموت والعدم والعزة والذل. وكلا الحالتين ممكنة متحققة عند الشاعر في غياب الأخرى فقط، أي إن الشاعر استعمل أداة التخيير للدلالة على أن الحياة إما أن تكون كريمة بعزة وأنفة أو لا تكون. أي أن الربط هنا ربط تخييري ضدي، ومن هذا القبيل قول الشاعر (ص27):

أمنيةُ الوطنِ الغالي لنا أملٌ إما المماتُ وإما العزُّ والظَفَرُ

فالصورة الأولى تدل على الممات على تراب الوطن ببسالة وصمود، والثانية تدل على العيش بكرامة فوق تراب هذا الوطن. وهما صورتان متضادتان لا تتحقق إحداهما إلا في غياب الأخرى. وقريبٌ من هذا المعنى قوله (ص33):

يـــا نفسُـــ إن شِـــئتِ المعـــالي ذلليهـــا، أو ذري

فهو يحدد صورتين لا يمكن أن يصدقا معاً، فإما التصبّر والمثابرة لنيل المعالي، أو الراحة وحياة الدعة. وكقوله (ص70):

وابعثِ الشـــعرَ باكياً أو ضحوكاً إنمـــا الشـــعرُ أنفسٌ وقلـــوبٌ

فما كان باكياً لا يكون ضحوكاً وما كان ضحوكاً لا يكون باكياً.

أما الربط التخييري التوافقي فهو ربط بين صورتين لا يمتنع تحقق إحداهما في وجود الأخرى؛ بحيث تصبح إحداهما توضيحاً للأخرى أو توكيداً لها. إذ نلحظ استعمال الشاعر لأداة التخيير للربط بين صورتين على سبيل التحقق إما فرادى أو معاً كقول الماجري (ص53):

أَحِـــلٌ أن أُعـــذبَ بالهـــوى العـــذريِّ أو أشـــقى

فرسم صورتين متكاملتين صورة للعذاب الذي يقع عليه من غيره، وصورة التعاسة والمشقة التي يتعجب الشاعر من الإحساس بها في حبه العذري، وكلاهما متحققة في الآن ذاته. ومن هذا القبيل قوله:

أفي أرضنا نشـــقى وينعم غيرُنا كأنَّـــا يتامـــى أو ذيـــول أجانبِ

فكلا الصورتين اللتان عبر بهما عن الشقاء توضح الأخرى وتفسرها، ولا يمتنع تحققها من تحقق مثيلتها في الآن ذاته. وكذلك في قوله (ص33):

فالناسُ للناسِ عيـــونٌ أو لســـانٌ مُفـــتَري

وهنا نلحظ أنه يشيرُ إلى أمرين لا يمتنع أحدهما بوقوع الآخر، كما لا يستلزم تحقق أحدهما تحقق الآخر. وهذا من باب حسن التقسيم، وبراعة التفصيل.

♦ **الربط التتابعي أو الزمني temporal Conjunction**: ويكون الربط التتابعي أو الزمني بأدوات الربط التي تدل على ترتيب وقوع الأحداث وتتابعها وهي: الفاء، وثم، وحتى، وتؤدي بعض الألفاظ دلالة التتابع والربط الزمني نحو: وبعد ذلك، وفي الوقت نفسه، وقبل هذا (شبل، عزة 2009) تشكل هذه الألفاظ بعداً زمنياً يرتبط بالأحداث والمعلومات المتدفقة في النص. وقد استعمل الشاعر الربط التتابعي في قصائد عدة، فمثلاً في قصيدة بعنوان (طلب) (ص82) وظف الشاعر الربط التتابعي في تسلسل الأحداث وعرضها الأول فالأول، حيث يقول في هذه القصيدة:

قالـــت إذا ما اشـــتقـــت يوماً رؤيتـــي قدِّمْ طلب
واذكـــر بواعثـــه، وغايـــات اللقا ســـبباً ســـببْ
واشـــرح تباريح الحنين وكيف تلـهبُ قلبَ صَـــبْ
حتـــى إذا اشـــتعل الحنين جوىً بقلبـــك والتهب
أحسَسْـــتُ أنَّكَ عاشـــقي، واهتاج قلبي واضطرب
وســـعيتُ في لهـــفٍ إلى لقيـــاكَ، خطواتي خبب

يظهر تتابع الأحداث في قوله: واذكر بواعثه/ واشرح تباريح/ حتى إذا اشتعل/ والتهب/ وعلا دخانه/ وانتشيت. فإذا وقع ذلك كانت الاستجابة لهذا الطلب في مراحل متتابعة أيضاً: أحسستُ أنكَ عاشقي/ واهتاجَ قلبي/ وسعيتُ في لهف. فنلحظ أن منحنيات الدلالة تتصاعد تبعاً لتوالي الأحداث وتتابعها زمنياً، فابتداءً من الإحساس بالشوق، والشعور باللهفة للقاء المحبوبة، ثم السعي للقائها، ورؤيتها، ثم ارتفاع درجة الحنين حتى كأنه نار تحرق القلب، صبابةً وولهاً، هنالك تقع استجابة المحبوبة، ورقّ قلبها على عاشقها الصّب، وأشفقت على قلبه المتيم. فأسرعت للقياه، وإطفاء نار شوقه المستعرة.

وفي قصيدة تعبر عن ثقته القوية بمبادئه؛ ربط في تتابع زمني كل الاحتمالات التي قد تجتمع لزعزعة الثقة في مبادئه الفاضلة، التي تتمركز حول الحرية والكرامة. يقول فيها (ص92):

يا زمـــاني عرْبِد وثُـــر يا زماني وتكلّـــف ما شـــئت مـــن طغيانِ
وانشرِ اليأسَ في سمائي ضباباً وتعمَّـــد طـــول المـــدى حرماني
وابعثِ الكونَ في عواصـــفَ هُوجٍ من ضروبِ الخطوبِ والأشـــجانِ

فقال (عربد / وثُر/ وتكلّف/ وانشر/ وابعث) في نبرة صريحةٍ مليئةٍ بالتحدي، ثم يأتي بالفاء واصفاً حاله آنذاك قائلاً:

فـــإذا مـــا عصـــفتَ كان جوابي لـــن تنـــالَ الأحداثُ مـــن إيماني

إن هذه القصيدة تتحدث عن المحن التي كانت تمر بحياة الشاعر، وتعبـّر عن مدى صبره وإصراره على مواجهة الصعاب؛ لذلك فإنها تكشف عن جانب مهم من شخصية الشاعر العصامية. إذ إن التتابع العطفي شكّل دلالات مكثّفة عبّرت عن حالة الشاعر الوجدانية. فكل الأفعال الطلبية التي تتّابعت في القصيدة تعبر عن حجم معاناة الشاعر من سطوة الظالم وعربدة المستبد، إلا أن جميعها يتحطم أما عزيمة الشاعر وإصراره على مبادئه التي تشبه في قوتها الصخرة الصماء التي لا يزحزحها السيل الجارف، والنخلة الباسقة التي لا ترنّحها العواصف.

♦ **الربط الاستدراكي Contrajunction**: الأساس في هذا النوع من الربط هو عكس التوقع، أي ربط جملتين يكون مضمون الأولى عكس ما يتوقع المتلقي، مما يضفي نوعاً من التأكيد على المعلومة التي تضمنتها الجمل المترابطة بهذا النحو. ومن الأدوات التي يمكن أن تحمل معنى الاستدراك بحيث تربط بين صورتين يكون الجمع بينهما غير محتمل (لكن / بيد أن/ غير أن/ وإما/ خلاف ذلك/ على العكس/ في المقابل) (فرج، حسام 2009: 95). ومن الربط الاستدراكي قول الشاعر (ص35):

وقيـــلَ تبَاعَدتْ وقَضَـــتْ بِصَـــدٍّ وَلَكِنِّـــي أَرَاهـــا مِـــنْ قَرِيـــبِ

ويشتمل البيت على براعة نسج وبديع تصوير، يتمثل في جمع الشاعر بين دلالة الاستدراك ودلالة الطباق؛ فعندما قدّمَ الفعل المبني للمجهول في قوله: (قيل) وما يوحي به هذا الفعل من معاني الشك وعدم اليقين في صدر البيت، استدرك العجز بفعلٍ من أفعال اليقين وهو قوله: (أراها) فقابل بين الدلالتين، دلالة الشك ودلالة اليقين. وكذلك عندما قال في الصدر (تباعدت) عاد فاستدرك بقوله: (قريب) في العجز، فجمع بين دلالتين متطابقتين إحداهما على سبيل زعم غيره، والأخرى على سبيل يقين الشاعر وهذا يوحي بمدى أمل الشاعر وقوة عزيمته في نيل الحرية. وكذلك قوله في ذات القصيدة:

فَلَيْسَ الْمَجْـدُ أَحلاَمـاً ولَكِـنْ رُكُوبُ الصَّـعْبِ لِلْهَـدَفِ الرَّغِيبِ

يسعى الشاعر إلى تأكيد مفهوم المجد من خلال بيان وسيلته ومقارنتها بصورة أخرى، قد يتوهم بعضهم أنها هي الوسيلة لتحقيق المجد. فاعتمد نفي الصورة الأولى المتمثلة في الأحلام التي لا تقترن بالعمل والتصميم، لإثبات الصورة الثانية التي تتمثل في الإرادة القوية والسعي الدؤوب للوصول إلى ذاك الهدف السامي.

وفي قصيدة أخرى يعترض على اتجاهات بعض القادة السياسيين في ليبيا قائلاً (ص24):

يا حبذا لـــو سرى بالركب قادته لكـــن تُسَـــيِّره الأهـــواءُ والغُدرُ

فأراد أن يوحي للمتلقي بتوجسه من اتجاهات بعض الزعماء والقادة المتصدرين للمشهد السياسي في ليبيا في فترة ما قبل الاستقلال.

ومن أساليب الربط الاستدراكي (إلا أنهم) التي استعملها الشاعر ووظفها، لبيان الواقع القائم والحال المتردية التي يعانيها الوطن المثقل بالجراح، الذي نكب بفقد المناضل إبراهيم الأسطى عمر أحد أبرز الرجال الوطنيين آنذاك قائلاً (ص62):

قـــومٌ همـــو الأوثـــانُ، إلا أنهـــم لا يدركـــون مراتـــبَ الأوثـــانِ

فقوله (إلا أنهم) استدراك يبيِّن العلة التي يعانيها الوطن الجريح، وهي تتمثل في الجهل الذي غيَّب العقول حتى صار الناس كالأوثان لا يختلفون عنها كثيراً، ويؤكد هذا المعنى البيت التالي الذي فسّر سابقه بقوله:

خرجتْ تشَـــيِّعك الجموع، كأنها فـــانٍ تشـــيعهُ حشاشَـــةُ فـــانِ

أي إن حال المشيِّعين ليس ببعيدٍ عن حال المشَّيَّع، ولذلك وصفهم بالأوثان في البيت الأول. وهذا يوحي بعلو قدر الفقيد ومقامه الرفيع. كذلك يقول في القصيدة ذاتها:

أبكيكَ أســـتاذي بكل مشـــاعري لكـــنْ رثـــاؤكَ ليـــس في إمكاني

ويستوقفنا هذا البيت قليلاً فهو من قصيدة بعنوان (رحماك يا رباه أي مصيبةٍ) (ص62) وهذا العنوان عبارة عن صدر بيت عجزه هو:

نزَلـــت بقومـــي في فتـــى الفتيـــانِ

وما يقودنا إلى تأمل هذا البيت هو المعنى الذي قاده الشاعر في قوله:(لكن رثاؤكَ ليس في إمكاني) فهذه القصيدة نظمها الشاعر بعد أربعة أيام من رحيل المناضل الكبير إبراهيم الأسطى عمر، الذي وافته المنية في 26 سبتمبر سنة 1950. (المصراتي، على 1972) وهذا ما يفسر لنا الانطباع السائد على عاطفة الشاعر التي سيطر عليها اليأس من إمكانية سد الفراغ الذي أحدثه غياب الفقيد، حيث تضافرت كل أبيات القصيدة حول تصوير هذا المعنى كقوله:

رحمـــاك يا ربـــاه أي مصـــيبةٍ نزَلـــت بقومي في فتـــى الفتيانِ

ثم يصف العجز عن سد الفراغ الذي سببه رحيل الفقيد بقوله:

خرجتْ تشَـيِّعك الجموع، كأنها فـانٍ تشـيعهُ حشاشَـةُ فـانِ

ويبالغ في الوصف بقوله:

قـومٌ همـو الأوثـانُ، إلا أنهـم لا يدركـون مراتـبَ الأوثـانِ

مما يدل على مدى حجم الخسارة التي لحقت بالوطن برحيل الفقيد. ثم يعتذر الشاعر لنفسه قائلاً:

علَّمتنـي معنـى البيـانِ وإنما هـولُ الرَّزيَّـةِ فيكَ عـاقَ بياني

فاعترف الشاعر بفضل الفقيد عليه وأنه تتلمذ على يديه، ثم استدرك معتذراً لنفسه عن عدم تمكنه من أن يفي معلمهُ حقه، لأن هول المصيبة وعظَمَ الفاجعة أربكه وأعاق لسانه أن ينطق بما هو أهلٌ لرثاء الفقيد. وفي هذا إشارة على الخلق الرفيع الذي يتحلى به شاعرنا، فهو مع كل ما قدّمَ في هذه القصيدة من عرفان ورثاء وذكر لمناقب المتوفى، إلا أنه يعتذر بأسلوب رفيع، ليوحي للمتلقي بأن مقام الفقيدِ أعلى بكثير من بيان الشاعر المفجوع. ويرى الباحث أن الماجري لو اكتفي في رثاء معلمه المناضل إبراهيم الأسطى عمر بقوله:

أبكيكَ أسـتاذي بكل مشـاعري لكـنْ رثـاؤكَ ليـس في إمكاني
علَّمتنـي معنى البيـانِ وإنمـا هـولُ الرَّزيَّـةِ فيكَ عـاقَ بياني

لكفته عرفاناً وبلاغةً وبياناً؛ لأنها تدل على أن حزن الشاعر ولوعته أكبر بكثير من كلماته التي نظمها في رثاء الفقيد.

♦ **الربط الشرطي subordination**: يعتمد الربط الشرطي على الاستدلال العقلي، بوضع المقدمات والأسباب ثم استخلاص النتائج. لذلك يندرج تحت هذا النوع من أنواع الربط؛ علاقات السبب والنتيجة وعلاقات الشرط (دي بوجراند، ودريسلر1981). ونلاحظ توظيف الشاعر للربط الشرطي في تشخيصه للحال المتردية التي وصلت إليها الأمة الإسلامية في قصيدة (ثورة الخاطر في ذكرى المولد النبوي) (ص14) فعندما قال في صدر البيت:

ولاحـَـتْ لنـــا الجوفـــاءُ عـزاً مليئـةً

أكمَله بعجُزٍ يقول فيه:

فهاجمنـــا منهـــا مصـــائبُ أربـــعُ

معتمداً في ذلك على المنطق ومخاطباً العقل بأنْ طرح الأسباب وأعقبها بالنتيجة. ثم فصَّل هذه المصائب وعدَّدها قائلاً:

تدهـورُ أخـلاقٍ، وليـلُ جهالةٍ وجيشُ ضـلالاتٍ، وشملٌ مصدَّعُ

ثم جاء البيت التالي مبيناً النتيجة:

ففُلَّتْ مواضينا، ودكَّتْ صُروحنا وعاودنـا بعـد النضـارةِ بَلْقَعُ

أي أن تلك المصائب التي حلّت بالأمة جعلت منها أمةً يسودها التخلف والجهل والتفرّق. واختزل الشاعر الحال التي آلت إليه الأمة الإسلامية في قوله (بَلْقَعُ)؛ للدلالة على خلوها من كل شيء يمكن أن يكون عاملاً للتقدم والرقي. إذ لا أخلاق ولا علم ولا هدى ولا اتحاد، ثم يُردف قائلاً:

وذا الغربِ يـزدادُ اعتلاءً ومنعةً ونحـن لأبـوابِ المذلَّـة نقْرَعُ

فربط بين الحالين؛ حال أمة العرب وحال الغرب على سبيل المقارنة مستعملاً الواو للتأكيد على تحقق الصورتين وبيان المفارقة بينهما. فبعد أن وصف حال الأمة العربية والإسلامية وافتقارها لعوامل التقدم، ناسب أن يأتي بوصف الأمم الأخرى، التي أصبح حالها على النقيض من حال العرب وهذا ما يسمى بحسن التخلص والانتقال من معنى إلى معنى آخر في القصيدة الشعرية.

كما نلحظ توظيف الشاعر للربط الشرطي في قصيدة (العرافة) (ص59) حيث قال فيها:

قالـت: تحـرّز مـن صـديقٍ في حياتك مفسـدِ
فحديثـه حلـو الجنـى إن كنـت بين المشـهدِ
وإذا خـلا بالنـاس بعـدكَ كان حـدَ مهنـدِ

فتطالعنا جملة (قالت تحرّز من صديقٍ) أي احترس منه، مما يوحي بأن الشاعر سألها قائلاً: لماذا؟ فجاء بيان السبب على لسان العرافة قائلةً: (فحديثه حلو) إذا كنتَ حاضراً، إما إذا خلا بالناس فإنه على العكس من ذلك. فيرد الشاعر ببيتين يختم بهما القصيدة فيهما شيءٌ من الحكمة، وينمان عن تجربة طويلة قائلاً معتمداً أسلوب المقدمة والنتيجة:

فأجبـت: تلـك طبـاع آدم في الزمـان الأبعـدِ
ولَإنْ تجـدَّدَ شـكلـه فالطبـعُ غـيرَ مجـددِ

لقد وظّف الماجري أدوات الربط في البيتين وجعلها على هيئة المقدمة والنتيجة، فأفصح أسلوب الربط عن العلاقات الدلالية التي

جمعت الأبيات في تتابعٍ منطقيٍّ. حيث دلت الفاء في (فأجبت) على التتابع وسرعة الرد، ثم وضع المقدمة المنطقية (تلك طباع بني آدم) ومن بعدها جاء بأداة الشرط مؤكدةً باللام حتى يوحي بتأصل ذلك الطبع في نفوس البشر بقوله: (ولئن تجدد شكله)؛ أي إن الشكل فقط هو محل التغيّر والتجدد، أما الطباع فهي ثابتة.

من خلال تأمُّل أنواع الربط وأدواته المختلفة التي جرى استعراضها في قصائد الماجري، نلاحظ أنها حددت نوع العلاقة بين أجزاء القصيدة التي استُعملت فيها تلك الأدوات، فمنها ما كان على سبيل المشاركة ومنها ما دلت على معنى التخيير وبعضها كان ارتباطها ارتباطاً شرطياً وبعضها الآخر كان زمنياً تتابعياً، ومنها ما كان على سبيل الاستدراك. وهذا ما أشار إليه دي بوجراند (1980) عندما تحدث عن الاختلاف بين الربط ووسائل التماسك النحوية الأخرى كالتكرار، والإحالة، والحذف، والاستبدال؛ إذ تختلف الإحالة والحذف والتكرار والاستبدال في أنّها تحافظ على بقاء المعلومة مستمرةً على سطح النص، أما الربط –كما لاحظنا– فإنه يشير إلى طبيعة العلاقة بين تلك المعلومات والأفكار داخل النص.

الخاتمة

إن عناصر التماسك النحوي (grammatical cohesion) هي مجموعة الوسائل النحوية والأساليب اللغوية، التي يتيحها النظام اللغوي في اللغة كالإحالة والاستبدال والحذف والربط بالأدوات المختلفة وقد اعتمد الشاعر الماجري على هذه الوسائل في إنتاج نصوص شعرية متماسكة على المستوى النحوي أفضت إلى تعالق أجزاء النص وعناصره السطحية وفق التشكيل النحوي للجمل والتراكيب والأساليب اللغوية التي يقرها العرف اللغوي وقواعد اللغة.

النتائج

1. أدت ضمائر النص دوراً مهماً في سبكه وتلاحم أجزائه، حيث وظفها الشاعر لاختزال دلالات كثيرة تعود على أشياء ومسميات مذكورة أو مشار إليها داخل النص.

2. غالباً ما كان الشاعر يعتمد على الاحالات الخارجية أو المقامية، فيما يتعلق بقضايا النضال الوطني، والحنين إلى أمجاد الماضي.

3. أسهمتْ الإحالات الداخلية والخارجية في شعر الماجري في تماسك النص بشكلٍ واضح، حيث شكلت شبكةً من العلاقات الدلالية جعلت من النصّ كياناً واحداً متماسك الأجزاء.

4. وظّف الشاعر الاستبدال للتنويع في أساليب التعبير، مما يسهم في نفي الملل الذي قد يشعر به المتلقي بسبب تكرار الألفاظ والأساليب.

5. أضفى الحذف على النص روحاً جديدة تدعو المتلقي إلى الاشتراك في عملية الإبداع، فالمتلقي هو المسئول عن ملء الفراغات التي أحدثها المبدع، وملء هذه الفراغات أو الفجوات يجعل المتلقي شريكاً في عملية الإبداع.

6. يرى الباحث أن الحذف من أهم المظاهر التي تدعو الباحثين إلى الاعتماد على النص ككل في الدراسة والتحليل؛ وذلك لأن ظاهرة الحذف مرتبطة بالنص لا الجملة. أي إن الفراغ البنيوي الحاصل في الجملة التي يقع فيها الحذف لا يمكن الاستدلال عليه وملؤه إلا بالرجوع إلى سياق النص الكلي.

7. ظاهرة الحذف تفاعل قائم بين الجزء المذكور في النص والمحذوف منه. ولذلك فإن النص الأدبي يدين في جانب من جوانب جماليته إلى عمليات الحذف، لأنها تفسح المجال للمتلقي للتأمل والتأويل والغوص في أعماق النص الأمر الذي يحدث معه متعة التذوق، وتتحقق معه فاعلية القراءة.

8. أبدع الماجري في ربط أجزاء النصوص حيث أفصح أسلوب الربط في قصائده عن العلاقات الدلالية التي جمعت الأبيات في تتابعٍ منطقيٍّ.

9. وبتأمُّل أنواع الربط وأدواته المختلفة التي جرى استعراضها في قصائد الماجري، نلحظ أنها حددت نوع العلاقة بين أجزاء القصيدة التي استُعملت فيها تلك الأدوات، فمنها ما كان على سبيل المشاركة ومنها ما دلت على معنى التخيير وبعضها كان ارتباطها ارتباطاً شرطياً وبعضها الآخر كان زمنياً تتابعياً، ومنها ما كان على سبيل الاستدراك.

التوصيات

1. يوصي الباحث بمزيدٍ من الدراسات النقدية التي تستند لمنهج واضح يستند لإجراءاتٍ محددة بعيداً عن النقد الانطباعي. وتعد مقاربات التحليل وفقاً لإجراءات نظرية نحو النص من أبرز المقاربات التحليل والنقد التي يؤمل أن تثري الحقل النقدي والدراسات الأدبية؛ لذلك يوصي الباحث باعتماده في تحليل النصوص الشعرية ونقدها.

2. كما يوصي الباحث بمزيد من الدراسات حول النتاج الأدبي الليبي لإماطة اللثام عن بدائعه وجمالياته.

المصادر والمراجع:

1. ابن منظور، محمد بن مكرم 2003. لسان العرب. د/ط. بيروت: دارصادر.

2. بوترعة، بوباكر. 2009. البنية الإحالية في قصائد مغضوب عليها للشاعر نزار قباني. (رسالة ماجستير) جامعة الحاج لخضر. الجزائر.

3. حمودة، عبد العزيز 1998 المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد 323.

4. خطابي، محمد. 1991. لسانيات النص مدخل لتحليل الخطاب. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي.

5. خليل، إبراهيم. 2007. قواعد التماسك النحوي عند عبد القاهر الجرجاني في ضوء علم النص. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مجلد 34، ع3.

6. دندوقة، فوزية. 2010. ضمائر العربية المفهوم والوظيفة. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير، بسيكرة. الجزائر. العدد 6.

7. دي بوجراند. روبرت آلان (1980). النص والخطاب والاجراء. ترجمة:

تمام حسان. ط1. 1998. عالم الكتب القاهرة.

8. دي بوجراند. روبرت آلان و دريسلر (1981). مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة وتطبيقات إلهام أبو غزالة وعلى خليل. ط1. 1992. أعد الكتاب للنشر: مركز نابلس للكمبيوتر، مطبعة دار الكاتب. فلسطين.

9. الزناد، الأزهر. 1993. نسيج النص. ط1. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

10. شاكر، تارا فرهاد. 2012. التماسك النصي بين التراث والغرب. مجلة جامعة بابل. م22، ع6.

11. شبل، عزة. 2009. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ط2. القاهرة: مكتبة الآداب.

12. عبد المطلب، محمد. 2004. النص المفتوح والنص المغلق. دمشق. مجلة الموقف الأدبي السنة 34. العدد 398.

13. عفيفي، أحمد. 2001. نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

14. العمري، عيدة. 2009. الترابط النصي في رواية النداء الخالد لنجيب الكيلاني دراسة تطبيقية في ضوء لسانيات النص. (رسالة ماجستير) إشراف: محمد الزليطني. كلية الآداب جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

15. فرج، حسام. 2009. نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري. ط2. القاهرة: مكتبة الآداب.

16. الفرزدق، همام بن غالب. 1987. ديوان الفرزدق. تحقيق وضبط: على فاعور. ط1. بيروت. دار الكتب العلمية.

17. الفقي، صبحي إبراهيم. 2000. علم اللغة النصي دراسة تطبيقية على السور المكية. ط1. القاهرة: دار قباء.

18. الفيتوري، أحمد، والمسماري إدريس، 1995، (حوار مع الشاعر رجب الماجري)، مجلة الفصول الأربعة ثقافية شهرية، تصدر عن رابطة الأدباء والكتاب الليبيين، طرابلس، العدد79

19. القراضي، فتحي. 2010. الاتجاهات الفنية في الشعر الليبي. بنغازي: مجلس تنمية الإبداع الليبي.

20. الماجري، رجب مفتاح. 2005. في البدء كانت كلمة ديوان شعر. ط1. بنغازي: مجلس تنمية الإبداع الثقافي الليبي.

21. محافظة، علي، 2011، بريطانيا والوحدة العربية 1945 – 2005، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة، ط1.

22. محمود، محمد خليفة. 2009. التوحد الإبداعي في نحو النص، قصيدة زحلة لأمير الشعراء نموذجاً. مجلة الدراسات العربية. مج4، ع19

23. مزور، دليلة. 2013. ثنائية اللغة، أصول الدراسات اللسانية، ندوة حول اللسانيات: مائة عام من الممارسة، ندوة علمية بمناسبة الذكرى المائوية الأولى لوفاة فرديناند دي سوسير يوم الانعقاد: 2013/11/26، مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة الجزائر.

24. المصراتي. علي مصطفى. 1972. شاعر من ليبيا: إبراهيم الأسطى عمر، ط2. طرابلس. دار ومكتبة الفكر.

25. مفتاح، محمد. 1987 دينامية النص ط1. الدار البيضاء المركز الثقافي العربي.

بركة بيت المقدس وماحوله وأثرها على الطّائفة المنصورة من خلال آيات وأحاديث الأحكام*

د. نجوى بدر محمد قراقيش**

*تاريخ التسليم: 2016/3/20م، تاريخ القبول: 2016/4/17م.
** أستاذ مساعد/ جامعة الزّرقاء/ الأردن.

ملخّص:

بركة بيت المقدس وما حوله تدلّ على الثّبات والاجتهاد والمواظبة ، وتعني الخير والكثرة ، والرّفعة والتّقديس والعظمة والطّهر، وهي مختصّة بجلاله سبحانه فهو المانح لهذه البركة. والطّائفة المنصورة هم الّذين ظهروا وانتصروا وصار الأمر إليهم ، فهم الطّائفة القائمة بالحقّ من هذه الأمّة الظّاهرة المنصورة –بفضل الله تعالى– ثم بفضل هذه البركة ، ويحاول هذا البحث عرض تفصيل عند أصحاب المذاهب المشهورة حول مفهوم البركة ، وحدود الأرض المباركة وأسبابها ، وأثر هذه البركة على الطّائفة المنصورة من النّاحية الحسّيّة والمعنويّة والجهاديّة.

الكلمات مفتاحيّة: بركة، بيت المقدس وما حوله، الطّائفة المنصورة.

The religious value of Jerusalem and its Relevance to the Hadiths of the ‹Victorious Sect›

Abstract:

The religious value of Jerusalem and its surroundings signifies abundance, plentifulness, sacredness, nobility and purity all bestowed and endowed by Allah Almighty. The ‹victorious Sect› are the people who defended and preserved the place, thus deserving the help and satisfaction of Allah. The research discusses the moral and physical effect of the holy blessing on this sect.

***Key words**: The religious value of Jerusalem and its surroundings*

المقدّمة:

الحمدلله والصّلاة والسّلام على رسول الله: بركة بيت المقدس وما حوله بركة غير محدّدة، ولا مقيّدة ، فهي شاملة لكلّ أنواع البركة: الإيمانيّة والأخلاقيّة والجهاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة والتّاريخيّة ، وهي ثابتة شاملة مستقرّة في هذه الأرض المقدّسة على اختلاف فترات التّاريخ ، ولها أثرها على الطّائفة المنصورة في ثباتهم وصمودهم في وجه العدوّ الغاصب المحتلّ ، فهي أرض الأنبياء ، وأرض الشّهداء، وإليها يحشر النّاس، وسيبقى أثر هذه البركة على الطّائفة المنصورة إلى أن تقوم السّاعة بإذن الله تعالى.

أهميّة البحث:

تكمن أهميّة الدّراسة في توضيح مفهوم البركة في بيت المقدس وما حوله ، وحدود الأرض المباركة ، ومن هي الطّائفة المنصورة وحقيقة وجودها واستمرارها ، وأثر بركة بيت المقدس وما حوله على هذه الطائفة.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى توضيح ما يلي:

- ♦ أنّ للبركة في بيت المقدس أنواعًا: ايمانيّة وحسّيّة ومعنويّة وجهاديّة واجتماعيّة واقتصاديّة وعلميّة.
- ♦ أنّ للأرض المباركة حدودا كما قال العلماء.
- ♦ أن الطّائفة المنصورة موجودة، ولها صفات كما أخبرنا الرّسول(صلّى الله عليه وسلّم).
- ♦ أنّ البركة لها آثارها الحسّيّة والمعنويّة والجهاديّة على الطّائفة المنصورة.

أسئلة الدّراسة:

ستجيب الدّراسة عن الأسئلة الآتية:

- ◄ هل للبركة في بيت المقدس وما حوله أنواع وحدود؟
- ◄ هل الأرض المقدّسة لها حدود؟
- ◄ هل الطّائفة المنصورة موجودة حاليًّا؟ وأين هي؟
- ◄ هل للبركة في بيت المقدس وما حوله آثار على الطّائفة المنصورة حسّيّة أو معنويّة أو جهاديّة.

هذه الأسئلة وغيرها ستجيب عليها الدّراسة

منهج الدّراسة:

استخدمت المنهج الوصفيّ، إضافة للمنهج الاستنباطيّ والاستقرائيّ في دراسة الأدلّة النّقليّة.

الدّراسات السّابقة:

أثناء كتابتي للبحث وجدت بعض الأبحاث والكتب تتحدّث عن البركة ، وفضائل بيت المقدس، وما قمت به إضافة على ما تمّ البحث فيه؛ هو الرّبط بين البركة والطّائفة المنصورة في بيت المقدس وما حوله، ومن هذه الدّراسات:

1. بحث منشور في مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث –المجلّد 21، الإصدار 1/ 2007، للدّكتور عزّت فارس وعنوانه: (مفهوم البركة في القرآن الكريم (بركة بيت المقدس) دراسة لغويّة وأدبيّة، ويعنى البحث بالوقوف على اللفظ الكريم من آي الله في كتابه العزيز، وأخصّ لفظة (البركة) ، وفضائل بيت المقدس، وذكر الباحث أنّ هناك أنواعًا للبركة وهي الحسّيّة والمعنويّة). وما أضفته في دراستي على هذا البحث:

- بركة بيت المقدس الجهاديّة وأثرها على الطّائفة المنصورة.
- حدود الأرض المقدّسة ، وحدود الأرض المباركة.
- صفات الطّائفة المنصورة وأين هم.

2. رسالة ماجستير بعنوان (بيت المقدس في الكتاب والسّنّة) للطّالب: محمّد عبدالله ، مقدّمة لجامعة النّجاح، وقد ذكر فيها الباحث:

- الفرق بين الأرض المباركة والأرض المقدّسة.

- ارتباط الأنبياء بالأرض المقدّسة.
- فضائل بيت المقدس.
- نهاية اليهود والقضاء عليهم.

وأضفت في كتابتي للبحث على ما ذكره الباحث في رسالته:

- بيت المقدس منبع البركة في بلاد الشّام.
- حدود بلاد الشّام والأرض المباركة.
- الطّائفة المنصورة وأثر بركة بيت المقدس عليها.
- أن الطّائفة المنصورة هي منذ زمن الأنبياء ، وما يقوم به المرابطون من جهاد ومقاومة على أرض بيت المقدس وبلاد الشام هو امتداد للأنبياء والصّالحين.

خطّة الدّراسة:

قسمت الدّراسة إلى مبحثين:

- ♦ المبحث الأوّل: البركة في بيت المقدس وما حوله وأسبابها
- ♦ المطلب الأول: تعريفات مفردات البحث
- ♦ المطلب الثّاني: بيت المقدس منبع البركة في بلاد الشّام
- ♦ المطلب الثّالث: أسباب بركة بيت المقدس وما حوله من بلاد الشّام
- ♦ المبحث الثّاني: الطّائفة المنصورة
- ♦ المطلب الأوّل: وجود الطّائفة المنصورة
- ♦ المطلب الثّاني: صفات الطّائفة المنصورة
- ♦ المطلب الثّالث: أثر بركة بيت المقدس وما حوله على الطّائفة المنصورة
- ♦ الخاتمة
- ♦ المراجع

المبحث الأوّل: البركة في بيت المقدس وما حوله

المطلب الأوّل: تعريفات مفردات البحث

- **أوّلًا: البركة لغة واصطلاحا**

البركة لغة: (الثّبات والإقامة، والاجتهاد على الأمر والمواظبة عليه». وعندما تطلق هذه الكلمة على الأرض، تعني أنّ هذه الصّفة ملازمةٌ لها، ثابتةٌ بها على الدّوام.وتعني (الخير والكثرة): أي: أنّ ذلك مستمرّ موصولٌ فيها، وتعني: الرّفعة والتّقديس والتّنزيه والعظمة والطّهر)، وكلّها مختصّة بجلاله سبحانه وتعالى لا ينازعه فيها أحد، فهو المانح لهذه البركة.

وتعني: (إثبات الخير بالأنهار والأشجار والثّمار والأنبياء الصّالحين). وتعني: دوام المطر المنهمر من السّماء وإلحاح السّحاب بالمطر بقولنا: أبركت السّماء أوالسَّحاب). إذن فلن تجدب أرض بيت المقدس كلّها،وماعُرف عنها أنّها أجدبت أبدًا، وقيل: (التّفاؤل والتيمُّن)، فهي دائمًا أبدًا أرض الخير، والأمل والعمل.وقيل: (النَّماء والزّيادة والسّعادة)، فلا تزال هذه الأرض في نماء وزيادة وإعمار، وسعادة لساكنيها من المسلمين، سعادة لوجودهم فيها، وسعادة لتضحيتهم واستشهادهم في سبيلها ،والحفاظ على طهرها ونقائها، حفظًا لذكر الله فيها. (والصّدر في كل شيء)، أي أن أرض بيت المقدس لا بدّ أن تتصدّر العالم في البركةالممنوحة لها من الله: أي تعلو كلّ ما عداها على تنوّع هذه البركة.(الاتّساع والامتداد والشّمول)، فهي واسعة ممتدّة وشاملة لكلّ معاني الخلود، والرّزق الوفير. وهي سعة باقية لهذه البقعة المباركة الّتي تشد الرّحال إلى أرضها. [1].

البركة اصطلاحًا: قال الرّاغب الأصفهانيّ: البركة ثبوت الخير الإلهيّ في الشّيء. قال تعالى: ﴿**ولو أنّ أهل القرى آمنوا واتّقوا لفتحنا عليهم بركات من السّماء والأرض**﴾(الاعراف:96) ﴿**وهذا ذكر مبارك أنزلناه**﴾(الأنبياء: 50) تنبيها على ما يفيض به من الخيرات الإلهيّة.

وعلى هذا فالمعنى الاصطلاحيّ للتّبرّك هو: طلب ثبوت الخير الإلهيّ في الشّيء. [2]

- **ثانيا: تعريف بيت المقدس**

بيت المقدس لغة: حرم القُدس، والأرض المقدّسة: المباركة، والقُّدس: البركة، والبيت المقدّس: بيت المقدس، والمقدس؛ المبارك[3]

معنى القدسيّة في اللغة: القاف والدّال والسّين أصل صحيح، وهو يدلّ على الطّهر، ومن ذلك الأرض المقدّسة: أي المطهّرة[4].

وقال الأصفهانيّ: (التّقديس: التّطهير الإلهيّ المذكور في قوله تعالى: ﴿وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ [الأحزاب: 33] دون التّطهير الّذي هو إزالة النّجاسة المحسوسة، والبيت المقدّس: هو المطهّر من النّجاسة أي من الشّرك، وكذلك الأرض المقدّسة)[5].

فالقدسيّة بمعنى الطّهارة من الشّرك والظّلم والعدوان والعلوّ في الأرض.

- **ثالثا: تعريف الطّائفة المنصورة**

الطّائفة لغة: هي من الشّيء قطعة منه، أو الواحد فصاعدا، أو إلى الألف، وأقلّها رجلان أو رجل، فتكون بمعنى النّفس، والطّائفة إذا أريد بها الجمع فجمع طائف، وإذا أريد بها الواحد فيصحّ أن تكون جمعا، وكنّي به من الواحد.[6].

الطّائفة اصطلاحًا: الطّائفة أقلّها واحد، وقيل: اثنان، وقيل: ثلاثة، وقيل: أربعة، وقيل: خمسة، وقيل: عشرة، وقيل: نفر [7].

تعريف الطّائفة المنصورة: يقول ابن تيمية: (وقد كان معاوية والمغيرة وغيرهما يحتجّون لرجحان الطّائفة الشّاميّة بما هو في الصّحيحين عن النّبيّ(صلّى الله عليه وسلّم) أنه قال: (لا تزال طائفة من أمّتي قائمة بأمر الله لا يضرّهم من خالفهم ولا من خذلهم حتّى تقوم السّاعة). فقام مالك بن يخامر يذكر أنّه سمع معاذًا يقول: (وهم بالشّام). فقال معاوية: وهذا مالك بن يخامر يذكر أنّه سمع معاذًا يقول: وهم بالشّام، وهذا الّذي في صحيح مسلم: عن ثوبان عن النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– قال: (لا تزال من أمّتي أمّة ظاهرة على الحقّ حتّى يأتي أمر الله وهم كذلك)[8]، وهذا يحتجّون به في رجحان أهل الشّام بوجهين:

- **أحدهما:** أنّهم الّذين ظهروا وانتصروا، وصار الأمر إليهم بعد الاقتتال والفتنة، وقد قال النّبيّ(صلّى الله عليه وسلّم): (**لا يضرّهم من خالفهم**). وهذا يقتضي أن الطّائفة القائمة بالحقّ من هذه الأمّة هي الظّاهرة المنصورة، فلما انتصر هؤلاء كانوا أهل الحقّ.

- **والثّاني**: أنّ النّصوص عيّنت أنّهم بالشّام، كقول معاذ، وكما روى مسلم في صحيحه عن أبي هريرة عن النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– أنّه قال: (**لا يزال أهل الغرب ظاهرين**). قال الإمام أحمد: وأهل الغرب هم أهل الشّام، وذلك أن النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– كان مقيما بالمدينة، فما يغرّب عنها فهو غربه، وما يشرّق عنها فهو شرقه، وكان يسمّي أهل نجد: وما يشرّق عنها أهل المشرق، كما قال ابن عمر: قدم رجلان من أهل المشرق فخطبا، فقال النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم–: (**إنّ من البيان لسحرا**).[9].

المطلب الثّاني: بيت المقدس منبع البركة في بلاد الشّام

اختلف العلماء حول مفهوم البركة وحدودها

- **أوّلًا: مفهوم البركة:**

اختلف العلماء في مفهوم البركة إلى رأيين:

- **الرأي الأوّل**: ذهب القرطبيّ والزّركشيّ والعزّ بن عبدالسّلام والجراعيّ والشّوكانيّ إلى أنّ البركة في الثّمار والأنهار وبمن دفن حوله من الرّسل والأنبياء، واستدلّوا بالآتي:

قال تعالى: ﴿**سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ**﴾ (الإسراء:1)– باركنا حوله– قيل بالثّمار وبمجاري الأنهار، وقيل: بمن دفن حوله من الأنبياء والصّالحين، وبهذا جعله مقدّسًا[10].

- **الرأي الثّاني**: ذهب الجصّاص والطّبريّ إلى أنّها بركات الدّين والدّنيا:

1. ذكر الجصّاص: (الّذي باركنا حوله) ببركات الدّين والدّنيا، والمراد ببركات الدّين والدّنيا، أما الدّين: فبيت المقدس متعبّد الأنبياء ومهبط الوحي وتشدّ اليه الرّحال، وتضاعف فيه الصّلوات، وقد دفن فيه كثير من الأنبياء والصّالحين،أما الدّنيا: فقد جعل الله البركة لساكنيه في معايشهم، وأرزاقهم وحروثهم وثمارهم. [11]

وللجمع بين الآراء فالبركة غير محدّدة أو مقيّدة، وإنّما شاملة لكلّ أنواع البركة؛ استشهد بقول الخالديّ:

(إنّ فعل باركنا مسند إلى الله سبحانه، وهو غير مقيّد ولا محدّد، وهذا يدلّ على أنّ البركة الربّانيّة لهذه الأرض المباركة مطلقة غير محدّدة ولا مقيّدة، وهي شاملة لكلّ أنواع البركة، ومن مظاهر هذه البركة الرّبّانيّة: البركة الإيمانيّة،والبركة الأخلاقيّة، والبركة التّاريخيّة، والبركة السّياسيّة، والبركة الاقتصاديّة، والبركة الاجتماعيّة، والبركة الجهاديّة، والبركة الحضاريّة، والبركة المستقبليّة... وغير ذلك، وأنّ التّعبير عن البركة الرّبّانيّة بالفعل الماضي (باركنا) يدلّ على ثبوت واستقرار البركة لهذه الأرض، ولأنّ الفعل الماضي يفيد الثّبات والاستقرار، فالله سبحانه قد شاء باستقرار البركة في هذه الأرض، وجعلها ثابتة فيها،ولهذا ستبقى هذه البركة شاملة مستقرّة فيها، على اختلاف فترات التّاريخ، ولن ينجح الأعداء في انتزاعها وتفريغها مهما بذلوا من جهود في ذلك وستبقى لها هذه البركة حتى قيام السّاعة)[12].

- **ثانيا: حدود الأرض المباركة من خلال آيات الأحكام عند العلماء**

اتفق العلماء أنّ حدود الأرض المباركة هي أرض فلسطين والشّام[13]، واستدلّوا بالآتي:

1. قوله تعالى: ﴿**يَا قَوْمِ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ**﴾ [المائدة:21]والأرض المقدّسة هي أرض الطّور وأرض الشّام ودمشق وفلسطين وبعض الأردنّ[14].

2. قوله تعالى: ﴿**وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا**﴾ [الأعراف:137].

قوله تعالى:﴿**مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا**﴾ يعني أرض الشّام ومصر، وأراد بمشارقها ومغاربها جهاتها ونواحيها جميعا، وقيل: أراد بمشارق الأرض ومغاربها الأرض المقدّسة، وهو يليه من الشّرق والغرب، وقيل: أراد جميع جهات الأرض وهو اختيار الزّجّاج، قال: لأنّ داود وسليمان– صلوات الله وسلامه عليهما– كانا من بني إسرائيل وقد ملكا الأرض، وقوله عزّ وجلّ: ﴿**الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا**﴾ يدلّ على أنّها الأرض المقدّسة، يعني: باركنا فيها بالثّمار، والأشجار والزّروع، والخصب والسّعة[15]. قد جعل لأولئك القوم المؤمنين هذه الأرض المباركة، جائزة لهم على إيمانهم، وثمرة مباركة لجهادهم وصبرهم، وثباتهم على الحقّ.

3. قال تعالى في قصّة إبراهيم عليه السّلام: ﴿**وَنَجَّيْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ**﴾[الأنبياء:70 – 71].

ومعلوم أنّ إبراهيم وابن أخيه لوطًا– عليهما السّلام– إنّما نجّاهما الله من أهل العراق إلى أرض الشّام إلى فلسطين ليستقرا عليها، ويقيما فيها، وقيل لها: مباركة؛لكثرة خصبها وثمارها وأنهارها، ولأنّها معادن الأنبياء، الّذين شعّ نور الكمال وكمال الخير في شرائعهم الدّينيّة والدّنيويّة البلاد[16].

(وقد استقرّ إبراهيم –عليه السّلام– في منطقة بيت المقدس من الأرض المباركة، بينما بعث الله نبيّه لوطاً –عليه السّلام – إلى الشّرق من بيت المقدس، ليكون نبياً عند القوم القاطنين شرق فلسطين، والّذين عرفوا فيما بعد بقوم لوط.

هذه الأرض الّتي أقام فيها النّبيّان الكريمان، إبراهيم ولوط –عليهما السّلام– هي المقصودة بقوله تعالى في آية سورة الأنبياء[17]﴿**وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ**﴾ [الأنبياء: 71].

4. قال تعالى: ﴿**وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ عَاصِفَةً تَجْرِي بِأَمْرِهِ إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا**﴾ [الأنبياء:81].

جاء في تعقيب المفسّرين على هذه الآية: ﴿**إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا**﴾ يعني إلى الشّام، وذلك أنّها كانت تجري بسليمان وأصحابه إلى حيث شاء سليمان، ثم تردّه عائدة به إلى منزله بالشّام لذلك قيل ﴿**إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا**﴾.[18]وفي هذا يقول الخالديّ «هذه الرّيح كانت تغدو بأمر سليمان– عليه السّلام– في مدّة شهر، وتتحرّك في مختلف بقاع وأطراف مملكته، من فلسطين إلى اليمن[19]﴿**وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ**﴾ [سبأ:12].

المطلب الثّالث: أسباب بركة بيت المقدس وما حوله من خلال أحاديث الأحكام:

للبركة في بيت المقدس وما حوله أسباب كثيرة أذكر منها:

- **أوّلًا: أرض المحشر والمنشر**

1. من حديث عبد الله بن عمر– رضي الله عنهما– قال: قال رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم–: (**ستخرج نار نحو حضرموت، أو من نحو حضرموت قبل يوم القيامة تحشر النّاس**)، **قلنا: يا رسول الله: ما تأمرنا؟ قال: (عليكم بالشّام)**[20].

وجه الاستدلال: أنّ الله سبحانه حين اختار بيت المقدس لتكون الأرض الّتي يحشر إليها العباد، يعلم أنّها من خيرة الأرض عنده، وأنها تتمتّع بمنزلة عالية من التّكريم والأفضليّة، ولذلك استحقت أن تكون أرض المحشر والمنشر.

قال العز بن عبد السلام– رحمه الله–: (أشار –صلّى الله عليه وسلّم – بالشّام عند خروج النّار، لعلمه بأنّها خير للمؤمنين حينئذ من غيرها والمستشار مؤتمن[21]، هذا وقد أبرز الحديث بعض الأمور الهامّة أورد منها:

- ♦ أرض الشّام وبيت المقدس وفلسطين، هي الأرض الّتي يحشر النّاس فيها، وهذه منزلة عالية، لم تعط لأيّ بلد من البلاد.
- ♦ نصيحة النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– لمن سأله من الصّحابة عن أيّ البلاد يسكنون، فأشار عليهم بسكنى الشّام.
- ♦ أرض فلسطين، هي الأرض الّتي يأمن بها النّاس من الفتن إذا نزلت، لذلك نصح النّبيّ –صلى الله عليه وسلم– بالسّكن فيها.
- ♦ امتدح النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– أرض المحشر والمنشر وخاصّة أرض بيت المقدس[22].

- **ثانياً: الوصيّة بسكناها**

1. من حديث أبي الدّرداء– رضي الله عنه– قال: عن النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– قال: (إنّكم ستجنّدون أجنادًا جنداً بالشام ومصر والعراق واليمن)، قالوا: فخر لنا يا رسول الله. قال: (عليكم بالشّام). قالوا: إنّا أصحاب ماشية، ولا نطيق الشّام. قال: (فمن لم يطق الشّام فليلحق بيمنه، فإن الله قد تكّفل لي بالشّام)[23].

يدلّ الحديث على أنّه جاء نصح النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– لكلّ من سأله أن يختار له بلدًا يسكن فيه، أو جندًا من الأجناد ينتمي إليه، فنصحهم –صلّى الله عليه وسلّم– بسكنى الشّام، وأن يأووا إليها عند اشتداد الخطوب، ونزول البلاء والفتن بالأمّة الإسلاميّة، فإنّهم سيجدون الأمن والطّمأنينة والإيمان في أرضها، وبين أبنائها؛ وذلك لكثرة فضائلها، ومن هذه الفضائل:

– أنّها خيرة الله من أرضه، وصفوته من بلاده، وفيها معسكر الإيمان والأمن والطّمأنينة عند الفتن.

– وقد تكفّل الله تعالى الشّام وأبناءها بالحفظ والعناية والرّعاية. وفيها خيرة الأجناد وقلب الدّفاع عن الدّين والأمّة الإسلاميّة، وغيرها من الأسباب.

قال ابن فقيه الهمداني: (وأجناد الشّام أربعة: حمص، ودمشق، وفلسطين، والأردنّ) [24].

فهذه مكانة بلاد الشّام وبيت المقدس في حقيقتها وفي أحاديثه– صلى الله عليه وسلم–[25].

- **ثالثا: أرض الإسراء**

من حديث أنس بن مالك– رضي الله عنه– قال: (إنّ رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– أتى بالبراق، وهو دابّة أبيض فوق الحمار ودون البغل، يضع حافره حتّى منتهى طرفه. قال: (فركبته فسار بي حتّى أتيت بيت المقدس؛ فربطته بالحلقة الّتي يربط الأنبياء، ثمّ دخلت المسجد فصلّيت ركعتين، ثمّ خرجت... وذكر الحديث[26].

شاء الله تعالى أن يكون الإسراء برسوله محمّد– صلّى الله عليه وسلّم –من المسجد الحرام في مكة، إلى المسجد الأقصى في القدس، وأن يريه هناك في المسجد الأقصى ما يريه من بعض آياته، وأن يكون معراجه من المسجد الأقصى إلى السّماوات العلى، وأن يريه هناك ما يريه من آياته. فهذه الآيات ليست له وحده، إنّما هي للأمّة المسلمة من بعده، على اختلاف أجيالها.

وصلّى –عليه الصّلاة والسّلام– ببيت المقدس، وأتي المسجد الأقصى، وربط الدّابة بالحلقة الّتي في حائط البراق، والّتي كان الأنبياء السّابقون –عليهم السلام– يربطون بها دوابّهم الّتي يركبونها عند قدومهم المسجد الأقصى للصّلاة فيه.

(وهذا الفعل من رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم–والأخبار الّتي نقلت عن الأنبياء السّابقين، دليل على الأصالة التّاريخيّة للمسجد الأقصى، وأنّه كان مبنيًّا على هذه البقعة المباركة من بيت المقدس قبل آلاف السّنين. وهذا الفعل منه– صلّى الله عليه وسلّم – دليل على أصالة هذا المسجد، وعلى تخصيصه للصّلاة ولعبادة الله سبحانه)[27].

المبحث الثّالث: الطّائفة المنصورة

المطلب الأوّل: وجود الطّائفة المنصورة

قبل الحديث عن صفات الطّائفة المنصورة الّتي ذكرت في كثير من أحاديث الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم – لا بدّ من ذكر الأدلّة الّتي تدلّ على وجود هذه الطّائفة ، وأين هي ، فقد تواترت الأدلّة الصّحيحة الّتي تدلّ على وجود الطّائفة المنصورة، وعلى استمراريّة وجودها إلى يوم القيامة، وأنّها طائفة منصورة ظاهرة على الحقّ لا يضرّهم من خذلهم أو خالفهم حتّى تقوم السّاعة منها:

لقد وصف رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– التّجمّع الإيمانيّ في الأرض المقدسّة، بأنّهم يشكّلون البنية الأساسيّة لطائفة الحقّ الّذين أخبر– صلّى الله عليه وسلّم –عند وجودهم، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، حيث روى ذلك عنه –صلّى الله عليه وسلّم– جماعة من الصّحابة رضوان الله عليهم:

1. من حديث عمران بن حصين– رضي الله عنه– أنّ رسول الله –صلى الله عليه وسلم –قال: (لا تزال طائفة من أمّتي يقاتلون على الحقّ، ظاهرين على من ناوأهم؛ حتّى يقاتل آخرهم المسيح الدّجال). (وأومأ بيده إلى الشّام)[28].

2. ومن حديث عمير بن هاني قال: سمعت معاوية بن أبي سفيان– رضي الله عنهما– على هذا المنبر يقول: سمعت رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– يقول: (لا تزال طائفة من أمّتي قائمة

بأمر الله لا يضرّهم من خذلهم، أو خالفهم، حتّى يأتي أمر الله، وهم ظاهرون على النّاس) فقام مالك بن يخامر السّكسكيّ، فقال: يا أمير المؤمنين، سمعت معاذ بن جبل يقول: (وهم أهل الشّام) فقال معاوية ورفع صوته: هذا مالك، يزعم أنّه سمع معاذًا، (وهم أهل الشام)[29].

3. ومن حديث أبي أمامة الباهليّ– رضي الله عنه– قال: عن النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– قال: (لا تزال طائفة من أمّتي على الدّين ظاهرين، لعدوّهم قاهرين، لا يضرّهم من خالفهم، إلّا ما أصابهم من لأواء حتّى يأتيهم أمر الله وهم كذلك). قالوا فأين هم؟ قال: (ببيت المقدس وأكناف بيت المقدس)[30].

4. وعن كريب السّحوليّ قال: حدّثني مرّة البهزيّ– رضي الله عنه– قال: سمعت رسول الله –صلّى الله عليه وسلم– يقول: (لا تزال طائفة من أمّتي على الحقّ ظاهرين على من ناوأهم، وهم كالإناء بين الأكلة، حتّى يأتي أمر الله وهم كذلك قلنا: يا رسول الله وأين هم؟ قال: (بأكناف بيت المقدس قال: وحدّثني أنّ الرّملة هي الرّبوة ذلك أنّها مغرّبة ومشرّقة)[31].

وجه الاستدلال بالأحاديث السّابقة:

يمتدّ أنصار هذه الطّائفة عبر الأرض الإسلاميّة، بل عبر مواقع كثيرة من الأرض وحيثما وجد المسلمون المناصرون للحقّ، والمشاركون في حلبة الصّراع بين الحقّ والباطل، فرأس الحربة وموضع القلب من هذه الطّائفة، موجود في أرض بيت المقدس. ويضاف إلى رأس الحربة وموضع القلب، الأنصار والمؤيّدون عبر الأرض، والّذين عبّر النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– عن مكانهم بقوله (وأكناف بيت المقدس).

هذه الأحاديث الّتي ذكرت إخبار من الحبيب– صلّى الله عليه وسلّم–أنّ طائفة أهل الحقّ ستكون في أرض بيت المقدس، للدّفاع عن حقوق المسلمين أمام الهجمة الشّرسة من أعداء الله: من يهود ونصارى، وممّن أيّدهم، وسار على دربهم، من الّذين يحاولون القضاء على عقيدة المسلمين وانتزاعها من قلوب أبناء هذه الأمّة، حتّى يسهل عليهم سلب حقّ المسلمين في بيت المقدس وأرض بيت المقدس، ونحن نعيش هذه الفترة.

من هذا كلّه، نعلم أنّ طائفة أهل الحقّ تنتظرها مسؤوليّات جسام وواجبات عظام، فالخطب جلل، والخطر داهم، والأعداء أكثر من الأصدقاء، فعلينا أن ندرك أنّ ديننا وعقيدتنا هما المقصودان بالخطر، فعلينا أن نبتعد عن الصّراعات الضيّقة، والاهتمامات القاصرة، وأن نتعاون جميعاً لدرء هذه المخاطر حتّى نكون من الطّائفة المنصورة، وحتّى لا يستبدلنا الله تعالى إن تولينا كما قال سبحانه وتعالى: ﴿**وَإِن تَتَوَلَّوْا يَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ ثُمَّ لاَ يَكُونُوا أَمْثَالَكُم**﴾ [محمد:38].

المطلب الثّاني: صفات الطّائفة المنصورة

أهل الإيمان هم الطّائفة المنصورة، وقد بيّن النّبيّ– عليه الصّلاة والسّلام– صفات لهم، من حديث أبي الدّرداء –رضي الله عنه– قال: عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إنكم ستجندون أجناداً جنداً بالشام ومصر والعراق واليمن)، قالوا: فخر لنا يا رسول الله. قال: (عليكم بالشّام). قالوا: إنّا أصحاب ماشية، ولا نطيق الشّام. قال: (فمن لم يطق الشّام فليلحق بيمنه، فإنّ الله قد تكفّل لي بالشّام)[32]

الصّفة الأولى: أنّهم سيكونون جنودا وعساكر مجنّدة لخدمة الإسلام والدّفاع عنه ضدّ من يريد به وأبناء أمّته أيّ سوء.

الصّفة الثّانية: هم خيرة الله من عباده ، أي: يجمع الله إلى أرض الشّام المختارين من عباده ، ولقد أخبر النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام –أنّ أفراد هذه الطّائفة هم الّذين يدافعون عن حمى الإسلام في الأرض المقدّسة، كما جاء في حديث ابن حوالة: (عليك بالشّام فإنّها خيرة خلق الله في أرضه، يجتبي إليها خيرته من خلقه)[33]، ومن حديث العرباض بن سارية: (إنّي أختار لك الشّام فإنّه خيرة المسلمين وصفوة الله من بلاده يجتبي إليه صفوته من خلقه)[34].

الصّفة الثّالثة: حفظ الله ورعايته لهم؛ لقوله –صلّى الله عليه وسلّم–: (إنّ الله عزّ وجلّ تكفّل لي بحفظ الشّام وأهله) [35]. قال العزّ بن عبد السّلام: (أخبر النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– أنّ الشّام في كفالة الله تعالى، وأنّ ساكنيه في كفالته وحفظه وحمايته، ومن حاطه الله تعالى وحفظه فلاضيعةعليه. [36] الصّفة الرّابعة: كونهم طائفة الحقّ الظّاهرين عليه، قال النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام–: (إذا فسد أهل الشّام فلا خير فيكم، ولا تزال طائفة من أمّتي منصورين لا يضرّهم من خذلهم حتّى تقوم السّاعة) [37]، وفي حديث عمران: (وأومأ بيده إلى الشّام) [38]، أي: أنّ الطّائفة المنصورة مكانها في الشّام.

الصّفة الخامسة: الطّائفة المنصورة فئة مجاهدة مقاتلة على الحقّ ،ظاهرة منتصرة–بإذن الله– إلى يوم القيامة، والعلم شرط فيها، لقوله– صلّى الله عليه وسلّم –:(لا تزال طائفة من أمّتي يقاتلون على الحقّ، ظاهرين إلى يوم القيامة، فينزل عيسى بن مريم، فيقول أميرهم: تعال صلّ لنا، فيقول: لا، إنّ بعضكم على بعض أمراء لتكرمة الله هذه الأمة)[39]. العلم دائماً شرط في الطّائفة المنصورة، والعمل بهذا العلم شرط في الطّائفة المنصورة، وكونها مجاهدة، زارعة، حارثة، تاجرة، هذا لا يضرّ، وهم منتشرون في شرق البلاد وغربها كما بيّن ذلك الإمام النّوويّ وغيره من أهل العلم[40]، وهذه الطّائفة قائمة على أمر الحقّ وتطبيق أحكامه، لم ينبذوا كتاب الله تعالى وسنّة رسوله وراء ظهورهم، وإنّما عملوا بها علماً وعملاً؛ لأنّ النّبيّ– عليه الصّلاة والسّلام– بيّن أنّهم قائمون بأمر الله، قائمون بالحقّ، وقائمون للحقّ، وهذا يدلّ على توافر العلم والعمل في آن واحد.

الصّفة السّادسة: ومن صفات هذه الطّائفة كذلك الصّبر على ما يصيبها من أعدائها، فقد ذكر النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام– أن طائفة أهل الحقّ ستتعرّض للتّضييق والتّشديد، كما جاء في حديث أبي أمامة– رضي الله عنه– عن النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام– قال: (لا تزال طائفة من أمّتي على الدّين ظاهرين –منصورين مرفوعين رايتهم عالية– لعدوّهم قاهرين لا يضرّهم من خالفهم إلا ما أصابهم من لأواء –أي: الشّدّة والعنت– حتّى يأتي أمر الله وهم كذلك)، يعني: وهم صابرون، محتسبون، مجاهدون، لا يضرّهم من خالفهم، ولا من اشتدّ عليهم، إلّا أنّ الله تعالى وعدها على لسان النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– بأنّها ستبقى ظاهرة على هؤلاء، وهذه بشارة عظيمة، فمهما طال الليل فلابدّ من بزوغ الفجر، وهذه سنّة الله تبارك وتعالى، لأنّه –صلّى الله عليه وسلّم– قال: (لا تزال طائفة..) يعني: ثلّة قليلة من أهل الإيمان، ثمّ أثبت أنّها قائمة على الحقّ وبأمر الله لا يضرّها المخالفة ولا العداء، (حتّى يأتي أمر الله)

أي: حتّى تقوم السّاعة (وهم على ذلك) ولذلك قال النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام–: (وهم كالإناء بين الأكلة) [41]، الإناء واحد والأكلة كثر، وهكذا أصحاب الحقّ قليلون، وأصاحب الباطل كثيرون.

وهذه الطّائفة لا يعلو منافقوهم على مؤمنيهم؛ لأنّهم سوط الله ينتقم بهم ممّن يشاء، قال النّبيّ –عليه الصّلاة والسّلام–: (أهل الشّام سوط الله في أرضه ينتقم بهم ممّن يشاء من عباده، وحرام على منافقيهم أن يظهروا على مؤمنيهم ولا يموتون إلّا همًّا وغمًّا) [42]. أي: المنافقون لا يموتون إلا همًّا وغمًّا، وقد بيّن النّبيّ– عليه الصّلاة والسّلام– أنّ ذلك كلّه إنّما يكون في أرض الشّام، وأهل الإيمان يجتمعون عند نزول الفتن حيث الأمن والإيمان بالشّام وبيت المقدس، كما قال النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم–: (ألا إنّ الإيمان إذا وقعت الفتن بالشّام)، وقال: (إذا وقعت الفتن فالأمن بالشّام)، وقال: (ألا إنّ الإيمان حين تقع الفتن بالشّام)، وكذلك حديث عمود الإسلام والإيمان الّذي مرّ، وهذا يبيّن أنّ الفتن إذا وقعت في الدّين كان أهل الشّام برآء منها، وإذا كانت في الدّنيا عمل أهل الشّام بموجب الإيمان فكانوا في حفظ الله ورعايته.

الصّفة الثّامنة: تأييد الدّين عند الفتن والملاحم

هذه الطّائفة هم الّذين يؤيّدون الدّين عند الفتن والملاحم، يعني: هم الّذين ينصرون دين الله عند نزول الفتن والملاحم، كما قال النّبيّ– عليه الصّلاة والسّلام–: (إذا وقعت الفتن والملاحم بعث الله من دمشق بعثًا من الموالي أكرم العرب وأجودهم سلاحا يؤيّد الله بهم الدّين) [43]. وهذا البعث من دمشق، ودمشق في الشّام، وهذا يدلّ على أنّ الطّائفة المنصورة المؤيّدة لدين الله تعالى جلّها شاميّون، وأعظم الفوائد: أنّ النّصر لا يكون على يد أحد إلّا من أهل الإيمان، وأنّ أصل النّصر إنّما يتحقّق على يد الثّلّة المؤمنة الموحّدة، والطّائفة المنصورة، فلابدّ أن نعلم أنّ النّصر لا يتحقّق إلّا إذا تحقّق الشّرط، كما قال العلماء: إذا كان الشّيء مشروطاً بشرط فلا يكون إلّا بتحقّقه [44]، قال الله تعالى: ﴿إِنْ تَنصُرُوا اللَّهَ يَنصُرْكُمْ وَيُثَبِّتْ أَقْدَامَكُمْ﴾ [محمد:7]،– وإن شرطية – فإن نصرنا الله تعالى أولًا نصرنا ثانيًا، وإلّا فلا، والنّصر والهزيمة بيده سبحانه وتعالى، ولا يحصل النّصر إلا بتحقّق الشّرط.

المطلب الثّالث: أثر بركة بيت المقدس على الطّائفة المنصورة عند أصحاب المذاهب:

ذكرت في المطالب السّابقة عن بركة بيت المقدس أنّها تشمل نواحي الحياة جميعا ، من بركة إيمانيّة وسياسيّة واقتصاديّة وزراعيّة ، وسأذكر في هذا المطلب أثر هذه البركة على الطّائفة المنصورة في بيت المقدس وما حوله:

- **أوّلًا: البركة الحسّيّة وأثرها على الطّائفة المنصورة**

قال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَاهِرَةً﴾ [سبأ:18].

قال الإمام الطّبريّ: ووافقه كثير من المفسّرين: (جعلنا بين سبأ وبين القرى الّتي بورك فيها بالتّوسعة على أهلها بالنّعم والمياه والخصب والرّزق، وكثرة الشّجر والثّمر، قرىً ظاهرة، والمراد بالقرى الّتي بورك فيها قرى الشّام، حدّدها ابن عبّاس بقرى بيت المقدس، وعن مجاهد هي الرّواية، وعن وهب قرى صنعاء، وقال ابن جبير: قرب مأرب، والمعوّل عليه الأوّل حتّى قال ابن عطيّة: إنّ إجماع المفسّرين عليه، وقرى ظاهرة (أي ظاهرة مرتفعة متواصلة تحصل بها أمن الطّريق وهي أشرف القرى، وقيل: ظاهرة بمعنى معروفة، وذلك لحسنها يعرفها المسافرون يقيلون في واحدة ويبيتون في أخرى، وعن ابن عبّاس هي قرى عربيّة بين المدينة والشّام) [45].

هكذا جعل الله قرى ظاهرة بارزة عامرة، آهلة بالسّكان بين قوم سبأ في اليمن، والقرى الّتي بارك الله فيها، كما قال المفسّرون هي قرى ومدن فلسطين المباركة، التي كانت عامرة آهلة بالسّكان، أثناء حكم سليمان –عليه السّلام– وتذكر الآية آثار حكم سليمان لفلسطين واليمن، زمن مملكة سبأ، وتبين ظاهر الخير والبركة، والرّخاء الّتي شملت المنطقة كلّها أثر حكمه، حيث إنّه حكم البلاد بشرع الله، فنرى أنّ أهل سبأ في اليمن ظلموا أنفسهم بعد حكم سليمان –عليه السلام– وعادوا إلى الكفر، وكفروا بتلك النّعم والرّخاء، فأوقع الله بهم عذابه، وحرمهم ذلك الرّخاء، ودمّر جنّاتهم وبساتينهم، وخرّب قراهم وتجمّعاتهم، ومزّقهم كلّ ممزّق، وجعلهم أحاديث.

وزالت تلك القرى الظّاهرة بين اليمن و الأرض المباركة في فلسطين، بسبب كفر أهلها، وهذه نتيجة لازمة لكلّ إقصاء لحكم الله، وحكم بغير ما أنزل الله، فدولة الظّلم ساعة ودولة الحقّ إلى قيام السّاعة. [46].

وفي القرآن آيات كثيرة، يبيّنها المفسّرون تدلّ على أنّها بلاد الشّام عامّة، وعلى بيت المقدس خاصّة ومن هذه الآيات:

1. قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا ابْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُ آيَةً وَآوَيْنَاهُمَا إِلَى رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ﴾ [المؤمنون:50] عن قتادة: هو بيت المقدس [47].

2. قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِن بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ﴾ [الأنبياء:105] عن ابن عبّاس: أنّها الأرض المقدّسة [48].

3. قوله تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ﴾ [النور:36] عن الحسن البيوت: (هي بيوت بيت المقدس) [49].

4. قوله تعالى: ﴿وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ﴾ [التين:1] فعن الضّحّاك: التّين، المسجد الحرام، والزّيتون: المسجد الأقصى) وعن قتادة وكلب قال: التّين مسجد دمشق، والزّيتون: بيت المقدس.

وعن ابن عبّاس قوله ﴿وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ﴾ يعني مسجد نوح الّذي بني على الجوديّ [50]. وقد ذكر الطّبريّ في تفسيره: (والزّيتون: بيت المقدس، والمراد من الكلام، القسم بمنابت التّين، ومنابت الزّيتون، فيكون لك مذهب، وإن لم يكن على صحّة ذلك، أنّه كذلك دلالة في ظاهر التّنزيل، ولا من قول من لا يجوز خلافه، لأنّ دمشق بها منابت التّين، وبيت المقدس منابت الزّيتون)

في هذه المعجزة الخارقة تتجلّى مكانة القدس، قبلة المسلمين الأولى، مسرى الرّسول –صلى الله عليه وسلم– ومنها المعراج، إلى السّموات العلى؛ ليرى هنالك من آيات ربّه الكبرى.

- **ثانيا: البركة المعنويّة وأثرها على الطّائفة المنصورة**

كما أنّ الإسراء إلى الأرض المباركة، ربط آخر بين البقعتين المباركتين؛ في الحجاز وفلسطين؛ مكّة والقدس، المسجد الحرام

والمسجد الأقصى، حيث تمّ الارتباط بين البقعتين مرّتين:

المرّة الأولى: زمن سليمان –عليه السّلام– عندما جمع ملك فلسطين وملك اليمن، والحجاز وعسير، وكان هذا الرّبط ثمرة من ثمار الحكم الإسلاميّ الرباني، الّذي أقامه سليمان– عليه السّلام– في كلّ من فلسطين واليمن.

المرّة الثّانية: لما أسرى الله سبحانه برسوله– صلّى الله عليه وسلّم– إلى الأرض المباركة لأنّه خاتم المرسلين، ورسالته خاتمة الرّسالات، وأمّته خاتمة الأمم، أمّة الشّهادة على النّاس أجمعين، حتّى قيام السّاعة، والأمّة الوارثة للدّين والإسلام، الّذي جاء به الأنبياء السّابقون، والأمّة الوارثة للبركة والقداسة، وهي الأمّة الوارثة للأرض المباركة فلسطين، ورثتها من الأنبياء الكرام، إبراهيم وإسحق ويعقوب وموسى وداود وسليمان –عليهم السّلام–.

وبوصول إرث الأرض المباركة إلى هذه الأمّة المباركة؛ عمّت البركة الرّبّانيّة هذه الأرض وما حولها، وإلى (المسجد الأقصى الّذي باركنا حوله) شملت كلّ الأرض المباركة، الممتدّة ما بين النّهرين الإسلاميّين – الفرات والنّيل –اللذين ينبعان من الجنّة، لما صعد إلى السّماء السّابعة في ليلة المعراج، أثناء رحلة الإسراء والمعراج[51]، وبركة هذه الأرض بركة شاملة عظيمة.

وما تتمتّع به هذه البلاد من فضل ومكانة، يحدّثنا شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله –ملخّصاً لفضائلها في عبارات مختصرة جامعة فيقول:

(فيها المسجد الأقصى، وفيها مبعث الأنبياء، وإليها هجرة إبراهيم، وإليها مسرى نبيّنا، ومنها معراجه، وبها ملكه، وعمود دينه وكتابه، والطّائفة المنصورة من أمّته، وإليها المحشر والمعاد، كما أنّ مكّة المبدأ، فمكة أمّ القرى من تحتها دُحيت الأرض، وإليها يحشر النّاس كما في قوله (لأوّل الحشر) نبّه على الحشر الثّاني، فمكة مبدأ، وإيلياء معاد في الخلق، وكذلك بدأ الأمر، فإنّه أسرى بالرّسول من مكة إلى إيلياء[52]، ومبعثه ومخرج دينه من مكة، وكمال دينه وظهوره وتمامه حتّى يملكه المهديّ بالشّام، فمكة هي الأوّل، والشّام هي الآخر في الخلق والأمر، في الكلمات الكونيّة والدينيّة، ومن ذلك أنّ بها الطّائفة المنصورة إلى قيام الساعة[53].

- **ثالثا: أثر البركة الجهاديّة على الطّائفة المنصورة:**

(أرض الشّام وبيت المقدس هي أرض مباركة بركة جهاديّة حضاريّة حركيّة، فعليها كان يسجّل التّاريخ الإيمانيّ منعطفاته الخطيرة وأحداثه العظيمة، وعليها كان يسجّل التّاريخ الجاهليّ هزائمه ونكساته وزواله. التّاريخ عليها حيّ فاعل متحرّك لا يتوقّف، وتُقدّم أعوامه وشهوره وأيّامه مفاجآت عجيبة وأحداثاً خطيرة ومعارك فاصلة، وزوال دول وأنظمة وولادة أخرى. عليها قُصم الرّومان والفرس والصّليبيّون والتّتار، وعليها سيقصم الله اليهود ويدمّر كيانهم، وعليها سيقتل الله المسيح الدّجّال وعليها سيبيد الله جحافل يأجوج ومأجوج)[54]، وهي أرض الابتلاء والمحن، وهي أرض الكشف والفضح، هي الّتي تكشف الخونة، وتفضح العملاء والرّايات والشّعارات والدّعوات، ومن هذه البركات:

- أوّلًا: أنّ أهل الشّام سوط الله في أرضه:

1. عن خريم بن فاتك الأسديّ صاحب رسول الله– صلى الله عليه وسلم– أنّه سمع رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– يقول: (أهل الشّام سوط الله في أرضه، ينتقم بهم ممّن يشاء من عباده، وحرام على منافقيهم أن يظهروا على مؤمنيهم، ولا يموتوا إلا غمًّا وهمًّا)[55]

وجه الاستدلال: أنّ أهل الشّام (فلسطين والأردنّ وسوريا ولبنان) عذاب الله في الأرض لمن عاداهم، ولمن قهرهم وشرّدهم وشتّت شملهم واغتصب أرضهم ومقدّساتهم ، وسينتقم الله منهم ولو بعد حين ، ولن تتحقق أمنيات منافقيهم ولا أعدائهم على المؤمنين، ولن ترفع لهم راية ولا تحقّق لهم غاية ، ولا يموت أعداؤهم ومنافقوهم إلّا همًّا وغمًّا لانهزامهم، وطمس رايتهم، وإخراجهم من ديار بلاد الشّام أذلّاء –باذن الله تعالى –.

يقول المناويّ: (أهل الشّام سوط الله تعالى في الأرض) يعني عذابه الشّديد يرسله على من يشاء (ينتقم بهم ممّن يشاء من عباده) أي يعاقبه بهم (وحرام على منافقيهم أن يظهروا على مؤمنيهم) أي يمتنع عليهم ذلك (وأن يموتوا إلا همّا) أي قلقًا (وغيظا) غضب [56]

2. أنّ أبا ذرّ الغفاريّ (رضي الله عنه) كان يخدم النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– فإذا فرغ من خدمته، آوى إلى المسجد، فكان هو بيته، يضطجع فيه، فدخل رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– المسجد ليلة، فوجد أبا ذرّ نائمًا منجدلًا في المسجد، فنكته رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– برجله حتّى استوى جالسًا، فقال له رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم–: (ألا أراك نائمًا؟ قال: أبو ذّر: يا رسول الله، فأين أنام، هل لي من بيت غيره؟ فجلس إليه رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– فقال له: (كيف أنت إذا أخرجوك منه؟) قال: إذن ألحق بالشّام، فإنّ الشّام أرض الهجرة، وأرض المحشر، وأرض الأنبياء، فأكون رجلًا من أهلها، قال له: كيف أنت إذا أخرجوك من الشّام؟ قال: إذن أرجع إليه، فيكون هو بيتي ومنزلي، قال: فكيف أنت إذا أخرجوك منه الثّانية؟ (قال: إذن آخذ سيفي، فأقاتل عنّي حتّى أموت، قال: فكشّر إليه رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– فأثبته بيده، قال: (أدلّك على خير من ذلك؟) قال: بلى، بأبي أنت وأمّي يا نبيّ الله، قال رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم–: (تنقاد لهم حيث قادوك، وتنساق لهم حيث ساقوك حتّى تلقاني، وأنت على ذلك)[57]

وهذا الحديث يدلّ على السّمع والطّاعة للأمير، وأنّ أرض الشّام أرض الهجرة، وأرض الأنبياء وأرض الجهاد والمقاومة والتّضحية والرّباط.

- **ثانيا: أرض الرّباط**

1. من حديث سلمة بن نفيل الكنديّ – رضي الله عنه – قال: «كنت جالسًا عند رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– فقال رجل: يا رسول الله؟ أذلّ النّاس الخيل، ووضعوا السّلاح، وقالوا: لا جهاد، قد وضعت الحرب أوزارها (فأقبل رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– بوجهه وقال: (كذبوا، الآن الآن جاء القتال، ولا يزال من أمّتي أمّة يقاتلون على الحقّ، ويزيغ الله لهم قلوب أقوام، ويرزقهم منهم حتّى تقوم السّاعة، وحتّى يأتي وعد الله، والخيل معقود في نواصيها الخير إلى يوم القيامة، وهو يوحي إلىّ أني مقبوض غير ملبث، وأنتم تتبعوني أفنادًا، يضرب بعضكم رقاب بعض، وعقر دار المؤمنين الشّام[58].

وجه الاستدلال: الحديث يدلّ على أنّ الله جعلها أرض الرّباط والجهاد والتّحدّي والحسم، ولهذا فضّلها على سائر البقاع والبلدان،

فقد عد النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– بيت المقدس والشّام عقر دار المؤمنين، فإنّ ذلك يعطي أهمّيّة بالغة لهذه البلاد، وكيف لا يكون لها هذه الأهمّيّة، وهي تتمتّع بهذه المنزلة. فأهل الإيمان فيها، ومعسكر الإيمان فيها، ومنزل الأمن والأمان فيها، وهي موضع رعاية الله وعنايته؛ لذلك يأمر عند ظهور الفتن في آخر الزّمان بالهجرة إليها.

وقد فسّر الإمام السّيوطيّ هذا بقوله: (وعُقر دار المؤمنين الشّام)، قال في النّهاية بضمّ العين، وفتحها، أي أصلها وموضعها، كأنّه أشار به إلى وقت الفتن، أن يكون الشّام يومئذ آمنا منها وأهل الإسلام به أسلم[59]

قال الخالديّ:(هذه الأرض المقدّسة،هي أرض جهاد ورباط مستمرّ، على اختلاف الأزمان، وإنّها أرض ساخنة حبلى بالأحداث، فهي أرض التّحدّي القويّ بين المسلمين وأعدائهم، وهي ميدان الصّراع والحرب مع يهود وصليبيّين، وهي أرض الحسم في المعركة بين الحقّ والباطل، بين المسلمين وأعدائهم، فعلى ثراها الطّهور تتحطّم مكائد وجيوش الكفر والبغي، ومن ثراها الطّيّب الطّهور ترتفع أعلام النّصر والتّحرير. ولهذا جعلها الله أرض الرّباط والجهاد والتّحدّي والحسم، ولهذا فضّلها الله على سائر البقاع والبلدان)[60].

وبعد هذا كلّه؛ ستبقى أرض الجهاد والرّباط إلى يوم القيامة، كما جاء على لسان الحبيب– صلّى الله عليه وسلّم–.

2. من حديث عبد الله بن عمر –رضي الله عنهما– عن النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– قال: (إنّما تكون هجرة بعد هجرة، فخيار أهل الأرض ألزمهم مهاجر إبراهيم، ويبقى في الأرض شرار أهلها، تلفظهم أرضوهم، وتقذرهم نفس الله، وتحشرهم النّار مع القردة والخنازير)[61].

قال العزّ بن عبد السّلام– رحمه الله–: (أخبر النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– في هذا الحديث بالرّدّة الّتي تقع ممّن أراد الله تعالى أن يزيغ قلبه عن الإسلام، وأشار بقتل المرتدّين، ثمّ بسكنى الشّام إشارة منه إلى أنّ المقام بها رباط في سبيل الله تعالى، وإخباراً بأنّها ثغر إلى يوم القيامة).

وزيادة في الخير لهذه الأرض فقد زادها خصلة أخرى من الخير، فجعل المقام بها أو الهجرة إليها للسّكن والإقامة وتقوية المؤمنين فيها، تعدل أجر المهاجرين إلى المدينة المنوّرة زمن النّبيّ– صلى الله عليه وسلم– وجعل أهلها والمقيمين فيها من أهل الصّلاح والخير، والّذين يأتونها للمرابطة فيها هم خير أهل الأرض بنصّ الحديث الثّاني حين قال– صلّى الله عليه وسلّم–: (فخيار أهل الأرض ألزمهم مهاجر إبراهيم).

ومهاجر إبراهيم كما هو معلوم إلى أرض فلسطين، واستقراره ووفاته في أرض بيت المقدس من فلسطين[62].

(فقد أخبر أنّ خيار أهل الأرض ألزمهم مهاجر إبراهيم، بخلاف من يأتي إليه ثم يذهب عنه، ومهاجر إبراهيم هي الشام «إلى أن قال: «وقد جعل مهاجر إبراهيم تعدل مهاجر نبيّنا–صلى الله عليه وسلم– فإنّ الهجرة إلى مهاجره انقطعت بفتح مكة)[61].

فإن انقطعت الهجرة إلى مهاجر نبيّنا محمّد– صلّى الله عليه وسلّم– بفتح مكّة، فإنّ الهجرة إلى مهاجر إبراهيم مفتوحة وباقية إلى يوم القيامة.

- **ثالثا: كثرة شهدائها وفضلهم:**

1. من حديث أبي عسيب مولى النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– قال: قال النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم–: (أتاني جبريل –عليه السّلام– بالحمّى والطّاعون، فأمسكت الحمّى في المدينة، وأرسلت الطّاعون إلى الشّام، والطّاعون شهادة لأمّتي، ورحمة لهم ورجس على الكافرين)[62].

يخبر النّبيّ– صلّى الله عليه وسلّم– في هذا الحديث أنّ الله تعالى، أسكن الطّاعون في بلاد الشّام لحكمة معيّنة، هي أن يكثر شهداء هذه البلاد، ويرفع به درجاتهم، ويزكّي أعمالهم. وأهمّ الفوائد والخصال الّتي أعطيت لأهل الشّام، وشهداء بلاد الشّام، وفلسطين ما يأتي:

أ. إسكان الطّاعون في بلاد الشّام شهادة لأهل الشّام، حيث يكثر شهداؤهم، والتّاريخ سجّل أهمّ حدث لتكثير شهداء هذه البلاد المباركة في طاعون عمواس، حيث توفّي على أثر هذا الحدث، آلاف من خيار أصحاب رسول الله– عليه الصّلاة والسّلام– ومن تبعهم بإحسان، ومن أبرزهم: أمين هذه الأمّة أبو عبيدة عامر بن الجرّاح، ومعاذ بن جبل، وشرحبيل بن حسنة، وغيرهم كثير.

ب. جعل الله تعالى الطّاعون رحمة لأهل الشّام، ودعوة من نبيّه– صلّى الله عليه وسلّم– ليكون شهادة لهم، وهو المرض الّذي كان يقبض به الصّالحون، من عباد الله فيما مضى من الأزمان، وجعله الله تعالى رفعة لدرجاتهم بمغفرة ذنوبهم وراحة لهم من أعدائهم، كما جعله رجزاً على الكافرين والمنافقين ممّن يسكنون هذه البلاد.

ت. جعل الله تعالى أفضل الشّهداء عنده، من بين شهداء المسلمين الّذين يستشهدون في المعركة العظمى، ضد تجمّعات المكر العالميّ وقادته، الّذين يأتون لحرب المسلمين في أرض الشام، وهذه ميزة عظيمة، وفضيلة كبرى حظي بها أهل هذه الدّيار، لم يحظ بها أحد من المسلمين في أيّ بقعة أخرى من أرض الإسلام.

الخاتمة:

الحمد لله والصّلاة والسّلام على رسول الله ، أهمّ ما توصّلت إليه من نتائج وتوصيات في أثناء كتابتي للبحث ما يلي:

أوّلًا: النّتائج

- أنّ للبركة في بيت المقدس أنواعًا: إيمانيّة وحسّيّة ومعنويّة وجهاديّة واجتماعيّة واقتصاديّة وعلميّة.
- أنّ للأرض المباركة حدودا كما قال العلماء ، وحدودها تشمل فلسطين والشّام والأردنّ.
- أنّ الطّائفة المنصورة موجودة ولها صفات كما أخبرنا الرّسول– صلّى الله عليه وسلّم–.
- أنّ البركة لها آثارها الحسّيّة والمعنويّة والجهاديّة على الطّائفة المنصورة.

ثانيا: التّوصيات

- دراسة وفهم مفهوم البركة بكلّ أنواعها دراسة تحليليّة شاملة.

- أوصي أهل بيت المقدس وما حوله بزيادة الثّبات والصّمود والمقاومة في وجه العدوّ المحتلّ ، لأنّهم من الطّائفة المنصورة –بإذن الله تعالى–.

- أوصي أهل العلم والجهاد بتوضيح معنى الطّائفة المنصورة الّتي يقصد بها أهل العلم والفقه ، أو أهل الجهاد والمقاومة، لأنّ قول الحقّ نوع من أنواع الجهاد، وهو جهاد المنابر.

الهوامش:

1. انظر: ابن منظور ، محمد بن مكرم بن علي (ت:711هـ)، لسان العرب ج10/395 وما بعدها ، دار صادر –بيروت، ط3/1414هـ
2. انظر: الاصفهاني ، أبو القاسم الحسن بن محمد (ت:502هـ)، المفردات في غريب القران ج1/130، دار القلم –دمشق، ط1/1412هـ
3. (منتصر، الصوالحي، أحمد،) المعجم الوسيط، ج2، ص719،دار الدعوة. (د، ت).(د،ط)
4. ابن فارس،(ت:395هـ)، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ج5، ص52، ط2 /1986م، مؤسسة الرسالة –بيروت
5. المفردات في غريب القرآن،المحقق ،ص397، مرجع سابق.
6. الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني ،(ت:1094هـ)، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية،ج1/585، مؤسسة الرسالة– بيروت ،(د،ط).
7. الكاساني، علاء الدين (ت:587هـ)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7/61، دار الكتب العلمية،ط2،1406هـ، الغرناطي، أبو القاسم محمد،(ت741هـ)، القوانين الفقهية ،249،(د،ط)(د،ت)، النووي، أبو زكريا محيي الدين (ت: 676هـ)، روضة الطالبين وعمدة المفتين، 10/99، المكتب الاسلامي –بيروت ،ط3/1412هـ، ابن قدامة ، أبو محمد موفق الدين (ت: 620هـ)، المغني (1388هـ) ، 8/170، مكتبة القاهرة (د،ط)
8. ابن حنبل، أحمد، مسندالامام أحمد،ج28/129/16933،باب حديث معاوية بن أبي سفيان، اسناده صحيح،رجاله ثقات رجال الصحيح
9. ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس (ت: 728هـ)، مجموع الفتاوى، ج4/517، مجمع الملك فهد–السعودية ، ط1/1423هـ..
10. القرطبي،الجامع لأحكام القرآن،ج10/212مصدر سابق، الزركشي، أبو عبدالله بدر الدين الشافعي (ت: 794هـ) إعلام الساجد بأحكام المساجد ص289، المجلس الاعلى للشؤون الإسلامية ،ط4/1416هـ، العزابن عبد السلام،عز الدين أحمد بن غانم المقدسي(1998) ترغيب أهل الإسلام في سكنى الشام (تحقيق:إياد خالد الطباع)، ص 24،دار الفكر المعاصر، الجراعي ، أبي بكر بن زيد الحنبلي (ت: 883ه)،تحفة الراكع والساجدص178 – 179، ،2010م، دار النوادر،ط1/1435هـ، و الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (1414هـ). فتح القدير، ط1/ ج3/246،دار الكلم الطيب–دمشق.،
11. الجصاص، أحمد بن علي الحنفي(ت: 370هـ)، أحكام القران ج1/106، دار احياء التراث العربي،ط1405هـ،(د،ن) ،الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير(2000م)،جامع البيان في تأويل القرآن،ط1،ج17/351، (تحقيق: أحمد محمد شاكر)، مؤسسة الرسالة.
12. الخالدي، الحقائق القرآنية، ص 25 – 26.
13. بلاد الشام: تشمل كل من الاردن وفلسطين وسوريا ولبنان والعريش.انظر: المقدسي: جمال الدين أبو محمود بن إبراهيم بن هلال بن تميم بن سرور المقدسي الشافعي(1994). مثير الغرام بفضائل القدس والشام، (صححه وشرحه وعلق عليه: أحمد سامح الخالدي) ط2/ ص 84 – 90، مكتبة الطاهر –يافا.
14. انظر: الجصاص ج4/43، مرجع سابق
15. الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي، التفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل، ومعه محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء الشافعي(1420 هـ)(المتوفى: 510هـ)، معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، (المحقق: عبد الرزاق المهدي،) ط1/ج2/572، دار إحياء التراث العربي –بيروت.
16. القرطبي،الجامع لأحكام القرآن، ج11/ 202،والشوكاني، فتح القدير،ط1،ج3/416.مصادر سابقة.، وتفسير أبي السعود، ج2/77،ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج3/ 185، التفسير الشامل، ج4/ 2220.
17. الخالدي:حقائق قرآنية، ص17، مرجع سابق
18. الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ج6/ ص 403، والقرطبي الجامع لأحكام القرآن، ج11/213، الشوكاني، فتح القدير، ج3/ 419. تفسير أبي السعود، 6/80،وابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج3/ 197 (مصادر سابقة).
19. الخالدي، حقائق قرآنية، ص 21، مرجع سابق
20. الترمذي، محمد بن عيسى بن الضحاك (1998).سنن الترمذي،(تحقيق:بشار عواد معروف) (د،ط) ج4 /68 /2217، باب ما جاء لاتقوم الساعة حتى، حديث حسن صحيح غريب من حديث ابن عمر،دار الغرب الإسلامي – بيروت.
21. العزبن عبد السلام، ترغيب أهل الإسلام، ص 28.
22. ترغيب أهل الإسلام، ص 18 – 20(المرجع نفسه).
23. البزار، أبو بكر أحمد بن عمر بن عبد الخالق العتكي(1998).مسند البزار=البحر الزخار،(تحقيق:محفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبدالخالق الشافعي) ط1/ج1/79،باب حديث أبي الدرداء،حديث حسن، مكتبة العلوم والحكم –المدينة المنورة.
24. ابن الفقيه، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه (ت1996م) البلدان ط1، ج1/153، (تحقيق: يوسف الهادي) عالم الكتب، بيروت
25. عبد الله، محمد عبد الله (محمد علي)(2007). بيت المقدس في الكتاب والسنة، رسالة ماجستير في كلية أصول الدين في جامعة النجاح (إشراف: محمد حافظ الشريدة) ص44، نابلس – فلسطين.
26. مسلم ، ابن الحجاج النيسابوري،صحيح مسلم ،ج1 /145 /162، دار إحياء التراث– بيروت، (د،ط)، باب الاسراء بالرسول عليه السلام.
27. الخالدي، صلاح، مقال بعنوان: الرسول يتسلم مفاتيح الأرض المقدسة من مجلة «فلسطين المسلمة» عدد أيلول 1993م.

28. أخرجه أحمد في المسند (4/437) (مرجع سابق) وصححه الحاكم ، ووافقه الذهبي في المعجم الكبير ج1 /306.

29. مسلم ، ابن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم ج3/1524، دار إحياء التراث– بيروت،(د،ط)

30. أخرجه الطبراني في الكبير برقم (7643). والحديث صحيح لشواهده، وقال عنه الهيثمي في كتابه مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ج12248/288/7، رواه الطبراني ورجاله رجال ثقات. الأواء: الشدة والسنة، ابن منظور – لسان العرب، ج7/ ص 47.

31. المرجع نفسه (20/ 317، 318) رقم: (754) وصححه الشيخ الألباني محمد ناصر الدين في سلسلة الأحاديث الصحيحة منشورات المكتب الإسلامي لشواهده رقم: (1957/ 270).

32. البزار، أبو بكر أحمد بن عمر بن عبد الخالق العتكي(1998).مسند البزار=البحر الزخار،(تحقيق:محفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبدالخالق الشافعي) ط1/ج1 /79،باب حديث أبي الدرداء،حديث حسن، مكتبة العلوم والحكم –المدينة المنورة.

33. ابن حبان ، محمد ابن حبان بن معبد (ت354هـ)، صحيح ابن حبان ج16/395/7306، مؤسسة الرسالة–بيروت ،ط1/1408هـ، اسناده صحيح

34. السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر (ت: 911هـ)، جامع الأحاديث، ج1/477/10071، (د،ن)(د،ط)، رجاله ثقات.

35. صحيح ابن حبان ، سبق تخريجه. ص12

36. العزبن عبدالسلام،السّلمي،ترغيب اهل الاسلام بسكنى الشام ، ص20، دار الكتب العلمية –بيروت،(د،ط).

37. صحيح ابن حبان ،ج1/261/61، اسناده صحيح على شرط الشيخين، مرجع سابق

38. النيسابوري،أبو عبدالله الحاكم (ت:405هـ)، المستدرك على الصحيحين،ج2/4788/3646،دار الكتب العلمية– بيروت، ط1/1411هـ، اخرجه الحاكم وصححه الذهبي.

39. صحيح ابن حبان ،ج15/231/6819،اسناده صحيح ورجاله ثقات رجال الصحيح، مرجع سابق

40. النووي، أبو زكريا بن شرف، شرح النووي على صحيح مسلم ،ج2/363/320، دار احياء التراث العربي –بيروت ، ط2/1392هـ.

41. الهندي، علي بن حسام الدين المتقي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال،ج14/33/37893، مؤسسة الرسالة –بيروت،1989م (د،ط).

42. الهيثمي، الحافظ نور الدين علي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، ج9/496، دار الفكر–بيروت.ط1412هـ، ورجالهم ثقات.

43. المقدسي، أبي عبد الرحمن السلفي ، إسعاد الأخصا بذكر صحيحي فضائل الشام والمسجد الأقصى ،ج1/28، (د،ن)،(د،ط)

44. العز ابن عبد السلام: ترغيب أهل الإسلام، ص (34).

45. تفسير الطبري، ج1/ 249، والآلوسي،روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ج11/292، وأمير، التفسير الشامل، ج5/287، والقرطبي،الجامع لأحكام القرآن، ج14/ 185،وابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج3/ 533.(مصادر سابقة).

46. عبدالله، محمدعبدالله، بيت المقدس في الكتاب والسنة، رسالة ماجستير في جامعة النجاح –نابلس، 2007/ص34.

47. تفسير الطبري، ج19/38.مرجع سابق

48. الجامع لأحكام القرآن، ج11/ 231. مرجع سابق

49. الجامع لأحكام القرآن، ج12/ 176. مرجع سابق/ تفسير الطبري، ج7، 659.

50. الخالدي، صلاح، حقائق قرآنية حول القضية الفلسطينية (2002) ط1، ص 23 – 24.، دار العلوم للنشر والتوزيع –عمان

51. إيلياء: من أسماء مدينة بيت المقدس، وهو اسم أطلقه الرومان عليها.

52. ابن تيمية، مناقب الشام وأهله، ص 73 – 75.

53. ابن حنبل، أبو عبدالله بن أسد الشيباني (ت:241هـ)، مسند أحمد بن حنبل ج25 /16066/468،مؤسسة الرسالة ،ط1/1421هـ. ذكره ابن حبان في (الثقات)

54. الخالدي ، صلاح، حقائق قرانية حول القضية الفلسطينية،ص39

55. المناوي،زين الدين محمد (ت:1031هـ)، التيسير بشرح الجامع الصغير، ج1/383، مكتبة الامام الشافعي –الرياض، ط3/1408هـ

56. مسنداحمد بن حنبل ج45/569/37589، مرجع سابق ،قال: اسناده ضعيف

57. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني (1986). السنن الصغرى للنسائي، (تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة) ط2/ج6/214/3561/ باب كتاب الخيل، مذيل بأحكام الألباني، وقال عنه الألباني صحيح، مكتبة المطبوعات الإسلامية–حلب.

58. السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر أبو الفضل، شرح السيوطي لسنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غادة، ط2، 1406/ 1986، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، كتاب الخيل، ج6/ ص 214/ 3561.

59. الخالدي،صلاح،مقال: بعنوان فلسطين أرض الرباط والجهاد والحسم/ مجلة فلسطين المسلمة. شهر آب 1993، لندن.

60. النيسابوري، أبو عبدالله الحاكم محمد بن عبدالله المعروف ابن البيع (1990). المستدرك على الصحيحين (تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا)، التعليق من تلخيص الذهبي 8558 –على شرط البخاري ومسلم، ط1/ ج4 /556 /8558، باب حديث أبي عوانة، دار الكتب العلمية –بيروت./ مناقب الشام وأهله، ص 80.

61. بدرالدين العيني،أبو محمد بن أحمد بن موسى (د،ت)،عمدة القاري شرح صحيح البخاري،ج1/29،باب قوله تعالى (ونضع الموازين)، دار إحياء التراث العربي –بيروت.

62. أخرجه أحمد في المسند: (5/81) وابن سعد في الطبقات: (7/61) (مرجع سابق). والطبراني في الكبير: (22/391) رقم: (974) (مرجع سابق). وابن حبان في الثقات: تحقيق شرف الدين أحمد ط1/1408 هـ، مكتبة الدار – المدينة المنورة، ومكتبة الحرمين – الرياض.

المصادر والمراجع:

1. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبدالله بن أحمد بن مهران (1996). المسند المستخرج على صحيح الإمام مسلم، (تحقيق:أحمد حسن إسماعيل الشافعي)ط1/ج412/227/1،باب ذكر ليلة أسري بالنبي r،دار الكتب العلمية- بيروت.
2. الاصفهاني ، أبو القاسم الحسن بن محمد (ت:502هـ)، المفردات في غريب القران ج130/1، دار القلم -دمشق، ط1412/1هـ
3. الألباني، محمد ناصر الدين في سلسلة الأحاديث الصحيحة منشورات المكتب الإسلامي لشواهده رقم: (1957/ 270).
4. الآلوسي،روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ج292/11،(د،ط)(د،ن)
5. أمير، عبدالعزيز ، التفسير الشامل، ج287/5(د،ط)(د،ن)
6. بدرالدين العيني،أبو محمد بن أحمد بن موسى (د،ت)،عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي -بيروت. ج29/1
7. البزار، أبو بكر أحمد بن عمر بن عبد الخالق العتكي(1998).مسند البزار=البحر الزخار،(تحقيق:محفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبدالخالق الشافعي) ط1/ج79/1، حسن، مكتبة العلوم والحكم -المدينة المنورة.
8. الترمذي، محمد بن عيسى بن الضحاك (1998). سنن الترمذي، (تحقيق:بشار عواد معروف) (د،ط) ج2217/68/4،دار الغرب الإسلامي -بيروت.
9. ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس ،مجموع الفتاوى ، مجمع الملك فهد- السعودية ، ط1423/1هـ، ج517/4
10. ابن تيمية، تقي الدين ابو العباس، مناقب الشام وأهله، ص 73 - 75.(د،ط)(د،ن)
11. الجراعي ، أبي بكر بن زيد الحنبلي (ت: 883هـ)،تحفة الراكع والساجد ص178 - 179، ،2010م، دار النوادر،ط1435/1هـ
12. الجصاص، أحمد بن علي الحنفي، أحكام القران ج106/1، دار احياء التراث العربي،ط1405هـ،(د،ن).
13. ابن حبان ، محمد ابن حبان بن معبد ،صحيح ابن حبان، مؤسسة الرسالة-بيروت ،ط1408/1هـ، ج7306/395/16
14. ابن حنبل، أبو عبدالله بن أسد الشيباني ، مسند أحمد بن حنبل ج25 /16066/468،مؤسسة الرسالة ،ط1421/1هـ. ذكره ابن حبان في (الثقات)
15. الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي، التفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل، ومعه محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء الشافعي(1420 هـ)(المتوفى: 510هـ)، معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، (المحقق: عبد الرزاق المهدي،) ط1/ج572/2، دار إحياء التراث العربي -بيروت
16. الخالدي، صلاح، مقال: بعنوان فلسطين أرض الرباط والجهاد والحسم/ مجلة فلسطين المسلمة. شهر آب 1993، لندن.
17. الخالدي، صلاح، حقائق قرآنية حول القضية الفلسطينية(2002)ط1، ص 24-23.،دار العلوم للنشر والتوزيع-عمان
18. الخالدي، صلاح، مقال بعنوان: الرسول يتسلم مفاتيح الأرض المقدسة من مجلة (فلسطين المسلمة) عدد أيلول 1993م.
19. الزركشي، أبو عبدالله بدر الدين الشافعي (ت: 794هـ) إعلام الساجد بأحكام المساجد ص289، المجلس الاعلى للشؤون الإسلامية، ط1416/4هـ،
20. السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر ، جامع الأحاديث، ج1 /10071/477، (د،ن)(د،ط).
21. السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر أبو الفضل، شرح السيوطي لسنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غادة، ط2، 1406/ 1986، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب، كتاب الخيل، ج6/ ص 214/ 3561.
22. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (1414هـ). فتح القدير، ط1/ ج246/3،دار الكلم الطيب-دمشق.،
23. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير(2000م)،جامع البيان في تأويل القرآن،ط1،ج351/17، (تحقيق: أحمد محمد شاكر)، مؤسسة الرسالة.
24. عبد الله، محمد عبد الله (محمد علي)، بيت المقدس في الكتاب والسنة، رسالة ماجستير في كلية أصول الدين في جامعة النجاح (إشراف: محمد حافظ الشريدة) ص44، نابلس - فلسطين.
25. العز بن عبد السلام،عز الدين أحمد بن غانم المقدسي(1998) ترغيب أهل الإسلام في سكنى الشام (تحقيق:إياد خالد الطباع)، ص 24،دار الفكر المعاصر
26. الغرناطي ، أبو القاسم محمد،(ت741هـ)، القوانين الفقهية ،249،(د،ط) (د،ت)
27. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ج5، ط2 /1986م، مؤسسة الرسالة -بيروت
28. ابن الفقيه، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه ، البلدان ط1، ج153/1، (تحقيق: يوسف الهادي) عالم الكتب، بيروت
29. ابن قدامة ، أبو محمد موفق الدين (ت: 620هـ)، المغني (1388هـ)، 8/170، مكتبة القاهرة (د،ط)
30. الكاساني، علاء الدين ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية،ط1406/4هـ، ج7 /61.
31. الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني ، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ، مؤسسة الرسالة- بيروت ،(د،ط)، ج585/1
32. المقدسي، أبي عبد الرحمن السلفي، إسعاد الأخصا بذكر صحيحي فضائل الشام والمسجد الأقصى ،ج28/1، (د،ن)،(د،ط)
33. المقدسي:جمال الدين أبو محمود بن إبراهيم بن هلال بن تميم بن سرور المقدسي الشافعي(1994).مثير الغرام بفضائل القدس والشام،

(صححه وشرحه وعلق عليه: أحمد سامح الخالدي) ط2/ ص 84 – 90، مكتبة الطاهر –يافا.

34. المناوي،زين الدين محمد ، التيسير بشرح الجامع الصغير، ج1/383، مكتبة الامام الشافعي –الرياض، ط3/1408هـ

35. منتصر، الصوالحي، أحمد، المعجم الوسيط، ج2، ص719،دار الدعوة. (د، ت).(د،ط)

36. ابن منظور ، محمد بن مكرم بن علي (ت:711هـ)، لسان العرب ج10/395 وما بعدها ، دار صادر –بيروت، ط3/1414هـ.

37. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني (1986). السنن الصغرى للنسائي، (تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة) ط2/ ج6/214/3561/ باب كتاب الخيل،مذيل بأحكام الألباني، وقال عنه الألباني صحيح، مكتبة المطبوعات الإسلامية–حلب.

38. النووي، أبو زكريا بن شرف، شرح النووي على صحيح مسلم ،ج2/363/320، دار احياء التراث العربي –بيروت ، ط2/1392هـ.

39. النووي، أبو زكريا محيي الدين (ت: 676هـ)، روضة الطالبين وعمدة المفتين ، 10/99، المكتب الاسلامي –بيروت ،ط3/1412هـ،

40. النيسابوري، أبو عبدالله الحاكم محمد بن عبدالله المعروف ابن البيع (1990). المستدرك على الصحيحين (تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا)، التعليق من تلخيص الذهبي –8558على شرط البخاري ومسلم، ط1/ ج4/556 /8558، باب حديث أبي عوانة، دار الكتب العلمية –بيروت.

41. الهندي، علي بن حسام الدين المتقي ، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال،ج14/33/37893، مؤسسة الرسالة –بيروت،1989م (د،ط).

42. الهيثمي، الحافظ نور الدين علي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، ج9/496، دار الفكر–بيروت.ط1412هـ، ورجالهم ثقات.

دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم*

أ. د. عادل عطية ريان**

*تاريخ التسليم: 2016/3/22م، تاريخ القبول: 2016/6/29م.
**أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي وفقاً لهذه الأنماط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط التعلم، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس قلق التدريس بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها على عينة مؤلفة من (201) طالب معلم وطالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع طلبة كلية التربية ممن هم في مستوى السنة الدراسية الرابعة والمنتظمون في برنامج التربية العملية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014/ 2015.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري، يليه نمط التعلم بصري–سمعي، ثم نمط التعلم بصري–سمعي–حركي، يليه نمط التعلم بصري–حركي، ثم نمط التعلم السمعي، يليه نمط التعلم الحركي، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم سمعي–حركي، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة لصالح ذوي نمط التعلم البصري، وبين متوسطات قلق التدريس لصالح ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي، في حين لم تكن الفروق دالة في مستوى التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم المفضلة، الأداء التدريسي، قلق التدريس.

The significant differences in the level of teaching performance, anxiety and academic achievement among AL- Quds Open University students, teachers according to their preferred learning styles

Abstract:

This study aimed to identify the preferred learning approaches of teachers, students who continued their education at AL- Quds Open University. It also examined the significance differences in the level of teaching performance, anxiety and academic achievement, according to their preferred learning styles. The researcher applied the learning styles scale and observation checklist and teaching anxiety scale after its validity and reliability have been tested (verified) on a stratified sample consisting of 201 teacher students who registered at the practical course at Education Program in the first semester of the academic year 20142015/.

Results showed students' learning styles, arranged according to their priority of preference, as stated below: visual, visual-audio, audio-visual-kinesthetic, visual-kinesthetic - auditory, and audio-kinesthetic respectively. The study also indicated the following remarks or points: There were statistically significant differences between the means of teaching performance scores according to the variable of preferred learning styles in favor of visual style, the mean of teaching anxiety was with a visual-audio-kinetic focus, and at the academic achievement level, no significant differences observed.

***Keywords**: Preferred learning styles, teaching performance, teaching anxiety.*

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

أظهرت الأبحاث التربوية والنفسية التي أجريت خلال السنوات الماضية وجود حاجة ملحة نحو التحول من التفكير التربوي القائم على مركزية المعلم نحو التربية البنائية القائمة على مواهب المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم، من خلال عمليات الاندماج في مواقف التعلم المختلفة، من منطلق الاعتقاد السائد بأن الطلبة لديهم القدرة على التعلم بفاعلية وبسهولة إذا كانت أساليب التدريس مناسبة لأنماط تعلمهم (Pashler et al., 2009)، ومع تزايد الكتابات التربوية التي تنادي بضرورة توفير تعليم للجميع يناسب قدرات الطلبة وإمكاناتهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويحقق مبدأ المساواة بين الجميع في الوصول إلى هذه الغايات، أصبح من الضروري للمربين والمرشدين التربويين تقصي أساليب المعالجة الإدراكية لدى طلبتهم من أجل تمكينهم من بناء بيئات تعلم تراعي التنوع في اهتمامات الطلبة وتفضيلاتهم المعرفية، والبحث عن مداخل تمكن الطلبة من تعزيز وعيهم بأفضل الطرق المناسبة لذلك، وتساعدهم كذلك على تحمل مسؤولية تعلمهم (Gogus & Gunes, 2011; Hawk & Shah, 2007).

وفي ظل السجال التربوي المعمق ببعديه النظري والتجريبي، ظهر مصطلح أنماط التعلم أو ما يعرف بأساليب التعلم Learning Styles باعتباره الطريقة المتبعة من قبل المتعلمين في اكتساب المعلومات، من خلال عمليات الجمع والتنظيم والتفسير والمعالجة، وتختلف هذه الطرق باختلاف العوامل البيولوجية والبيئية (Kolb & Kolb, 2005)، مما يساعد في تفسير دوافع الطلبة ومستوى اندماجهم في التفاعلات الصفية، كما يمكن المعلمين من تحديد مصادر التعلم المفضلة لدى الطلبة والتخطيط لاستراتيجيات التعلم المناسبة لهم، كما تشكل دراسة أنماط التعلم منهجاً لفحص التأثيرات المتباينة على تحصيل الطلبة ونجاحاتهم الدراسية (Graf et al., 2007)، وفي هذا السياق تشير المحتسب (2013) إلى أن صعوبة إدراك الطلبة لمضامين التعلم تنتج في الغالب عن الاختلاف بين نمط التعلم السائد لدى الطلبة ونمط التعليم المستخدم من قبل المعلم، نتيجة عدم إلمام المعلم بأنماط تعلم طلبته، وعليه يعتبر استكشاف هذه الأنماط مطلباً تربوياً لإحداث التكييفات المطلوبة في بيئات التعلم الصفية ومواقف التعلم والأنشطة الصفية المناسبة، مما يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتعزيز فاعلية التعلم، بالإضافة إلى تحسين مستوى تقدير ذواتهم، وتنمية ثقتهم بكفاءتهم الذاتية.

ومما وسع من دائرة الاهتمام بأنماط التعلم لدى الطلبة كافة هو التغييرات التي حدثت في الميادين التكنولوجية، وما أفرزتها من

تباينات ثقافية واجتماعية، بحيث أصبح من الضروري استحداث مداخل تساعد الباحثين والمربين على فهم كيفية حدوث التعلم، وتقصي العوامل المؤثرة فيها، ومن أهمها أنماط المعالجة الذهنية المتبعة في اكتساب مضامين التعلم، وهو ما يبرر التركيز على أنماط التعلم باعتبارها الأدوات المتبعة في تحقيق هذه الغايات، وتتعاظم هذه الأهمية في مرحلة التعليم العالي بسبب ازدياد الطلب على التعليم الجامعي، ومحدودية المصادر، وزيادة مساحة المساءلة الرسمية والمجتمعية لمستوى المخرجات المنشودة من هذه المنظومة (McCabe, 2014)، وتتفق هذه الشواهد مع ما أظهره مارسي (Marcy, 2001) وهيفرنان وهيفيرنان وآخرون (Hef-2010fernan et al) من أن تكييف المعلم لأساليب تدريسه مع أنماط تعلم طلبته يسهم بدرجة كبيرة في زيادة قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، ويساعدهم على تطبيق ما تعلموه بصورة فاعلة، ويولد لديهم اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية، ويطور مهاراتهم الدراسية، الأمر الذي يعزز من مستوى إنجازهم الأكاديمي.

ويشير مصطلح أنماط التعلم بمعناه العام إلى الطرق المختلفة المتبعة من قبل الأفراد في جمع المعلومات ومعالجتها (Alaoutinen et al., 2012)، في حين يعرف كولب وكولب (Kolb & Kolb, 2005) أنماط التعلم بالفروق الفردية في التعلم المعتمدة على تفضيلات المتعلم في توظيف مراحل مختلفة من دورة التعلم، وتتحدد هذه الخيارات بالعوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من الحياة بحيث تشكل لدى المتعلم طرقاً مفضلة للاختيار من أربعة نماذج للتعلم، كما يرى كيبريندوس وآخرون (Kyprianidou et al., 2012) أن أنماط التعلم هي عبارة عن الخصائص المعرفية والنفسية التي تميز المتعلمين أثناء اندماجهم في أنشطة التعلم، ووفق هذا المعنى فإن أنماط التعلم تبقى ثابتة نسبياً في فترات زمنية محددة وضمن ظروف معينة، لكن هذه الأنماط قد تتغير في حال اختلفت الظروف أو تغيرت شخصية المتعلم مع مرور الوقت.

أما دون وجريقس (Dunn & Griggs, 1995) فيران أن أنماط التعلم عبارة عن مصفوفة من الخصائص النمائية والبيولوجية التي تميز الأفراد من حيث مستوى الاستجابة لبيئة التدريس وطرائق التعلم ومصادره، بحيث تصبح هذه العناصر فعالة لبعض الطلبة وغير فعالة للآخرين، ووفقاً لذلك فقد صنف غنيم وبودي (2012) العوامل المؤثرة في أنماط التعلم في عاملي المتعلم والموقف التعليمي، إذ يتمثل الأول في أشكال تفاعل المتعلم مع الآخرين، وحاجاته النفسية، وقدرته على الإنجاز والتفكير والاستدلال، ونشاطه الذاتي، ومستوى دافعيته وذكائه، في حين يتعلق العامل الثاني بالموقف التعليمي من حيث خصائص بيئة التعلم ومكوناتها المادية، وأسلوب المعلم والوسائل المستخدمة في التعليم، حيث تشكل هذه العوامل محددات لاتجاهات التعلم المفضلة لدى المتعلم.

كما أوضح كيفي وفيريل (Keefe & Ferrell, 1990) أن أنماط التعلم عبارة عن مزيج مركب من العمليات الداخلية والخارجية المستمدة من بحوث علم الأعصاب وعلم الشخصية، والأبحاث النمائية، بحيث تعكس سلوك الفرد في مواقف التعلم المختلفة، وهي بالتالي تتأثر بعاملي الوراثة والبيئة. ولتعزيز الإسقاطات التطبيقية لأنماط المعالجة المعرفية، توصي هونيقسفيلد ودون (Honigsfeld & Dunn, 2006) بضرورة تعزيز وعي الطلبة بأنماطهم المعرفية، وتذكيرهم بتفضيلاتهم المناسبة باعتبارها مصدر قوة لتعلمهم، كما ينبغي على المعلمين مراعاة أوجه الاختلاف بين الطلبة من حيث تفضيلات التعلم الاجتماعية، والتفضيلات البيئية، بالإضافة إلى الحرص على اختيار مصادر التعلم المناسبة، وبناء أنشطة التعلم الصفية واللاصفية، واختيار المهمات التقويمية وفق ذلك.

ونظراً لتعدد وجهات النظر حول طبيعة أنماط التعلم، فقد ظهرت نماذج متعددة لتفسيره وتصنيفه، ففي نموذج دون ودون (Dunn & Dunn, 1997) تم تصنيف أنماط التعلم في خمسة أبعاد، هي: التفضيلات البيئية، مثل الصوت والضوء والحرارة وطريقة الجلوس، والأبعاد الانفعالية، مثل الدافعية والمثابرة والمسؤولية، والأبعاد الاجتماعية، مثل تفضيلات التعلم الفردي أو مع الأقران أو في مجموعات أو مع الكبار، والخصائص الفيزيقية، مثل التفضيلات الإدراكية في التعلم، والأبعاد النفسية كالتعلم الشمولي مقابل التحليل أو التأملي مقابل الاندفاعي، وقد جاء هذا التصنيف نتيجة المشاهدات الميدانية لمجموعة من الطلبة.

وفي نظرية التعلم التجريبي لكولب (Kolb & Kolb, 2005) **تم تفسير أنماط التعلم كإطار لفهم العلاقة البينية بين أنماط التعلم وبيئة التعلم، ووفق هذه الرؤية تم تصنيف أنماط التعلم في أربع فئات هي**:

- النمط التباعدي Diverger style: وفيه يفضل الأشخاص ذوو هذا النمط جلسات العصف الذهني والعمل في مجموعات وجمع المعلومات، كما أنهم أكثر قدرة على تعميم الأفكار.

- النمط الاستيعابي Assimilator style: يتميز ذوو هذا النمط بالقدرة على فهم مدى واسع من المعلومات ووضعها في إطار منطقي، ويركزون على الأفكار بدلاً من الأشخاص.

- النمط التقاربي Converger style: يتجه ذوو هذا النمط إلى التعامل مع الأفكار والنظريات، ولديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتجريب الأفكار الجديدة.

- النمط التكيفي Accommodators Style: يمتلك ذوو هذا النمط القدرة على التعامل مع الخبرات اليدوية، ويميلون إلى التركيز على المشاعر في أثناء حل المشكلات بدلاً من التحليل المنطقي لها، ويعتمدون على الآخرين في جمع المعلومات أكثر من اعتمادهم على أنفسهم.

أما نموذج هوني وممفورد فقد بني على نظرية دورة التعلم لكولب، وجاء تصنيف أنماط التعلم وفق الفئات الآتية: نمط التعلم النشط (وفيه يتجه ذوو هذا النمط إلى الاندماج في التجارب الجديدة، والرغبة في اكتساب معارف متنوعة)، ومتأمل (حيث ينظرون إلى المواقف بوجهات نظر مختلفة، ويحرصون على مراجعة الأفكار والتفكير فيها قبل الوصول إلى الاستنتاجات)، ونظري (الاندماج في النظريات والقضايا المنطقية المعقدة ويفكرون بها خطوة بخطوة)، ونفعي (يفضلون التعلم بالتجريب، وتطبيق المفاهيم الجديدة عملياً، ويقيمونها وفق درجة الاستفادة منها في حياتهم المهنية) (Mumford, 1997).

كما صنف فلدر وسولومان (Felder & Henriques, 1995; Felder & Spurlin, 2005) أنماط التعلم وفق أربعة مركبات:

أنواع المعلومات التي يفضل الطلبة استقبالها، ويسمى بنمط التعلم الحسي– الحدسي (التوجه نحو الحقائق مقابل التوجه نحو النظريات)، ووفق المعلومات الحسية الأكثر فاعلية من حيث طريقة استقبالها من قبل الطلبة، ويسمى بنمط التعلم البصري– اللفظي (تفضيل العروض المرئية مقابل التفسيرات المنطوقة)، ووفق طريقة معالجة المعومات المفضلة من قبل الطلبة، ويسمى بنمط التعلم نشط– تأملي (التعلم من خلال المحاولة مقابل التعلم من خلال التفكير)، ووفق تقدم الطلبة نحو الفهم ويسمى بنمط التعلم متسلسل– شمولي (اتباع عملية التفكير الخطي التدريجي مقابل التفكير الشمولي).

وفي نموذج فاك VAK (Fleming, 1995; Fleming & Baume, 2006) فقد تم تصنيف أنماط التعلم في ثلاث فئات (بصري، سمعي، حركي)، **وفي وقت لاحق تم إضافة نموذج قراءة/كتابة ليصبح اسم النموذج فارك VARK، وفق الخصائص الآتية:**

– **نمط التعلم البصري Visual**: يفضل ذوو هذا النمط الخرائط والرسوم البيانية، والأشكال، والصور، كما يفضلون استقبال المعلومات الجديدة من خلال النظر، كما أنهم أكثر حساسية للمثيرات المكانية، ويستطيعون التعامل بسهولة مع الرموز.

– **نمط التعلم السمعي Aural**: يتجه ذوو هذا النمط إلى شرح أفكارهم الجديدة إلى الآخرين ومناقشة مضامين التعلم مع المدرسين والأقران، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية، والقراءة بصوت عال.

– **نمط التعلم الحركي Kinesthetic**: يفضل ذوو هذا النمط الرحلات الميدانية، والتجربة والخطأ، والتدريب العملي، وتطبيق ما تعلموه.

وتؤكد مارسي (Marcy, 2001) على أهمية تطبيق هذا النموذج في المنظومة التربوية؛ لأنه يساعد على تعزيز مهارات التعلم لدى الطلبة، لهذا يعد هذا النموذج الأكثر شيوعاً في أدبيات الموضوع لسهولة تطبيقه وتحليل نتائجه، ووضوح فئاته، وتركيزه على المعالجات الإدراكية للطلبة، كما أن فئاته قد وردت في نماذج أخرى، وعليه تم اعتماد هذا النموذج ثلاثي الفئات في بناء مقياس الدراسة الحالية.

ولأن أنماط التعلم تؤثر على خيارات الفرد المهنية وقراراته الوظيفية، بأبعادها المعرفية والانفعالية والأدائية، تأتي التربية العملية بما تتضمنه من ممارسات تدريسية أحد أهم مكونات برامج إعداد المعلمين في الجامعات كافة، كونها توفر الفرص الواقعية للطلبة المعلمين لممارسة عملية التعليم في بيئات حقيقية، من خلال توظيف المبادئ والنظريات التربوية في سياقات عملية، وتلقي بمسؤوليات شبه كاملة أمام الطلبة المعلمين لتحمل أعباء هذه العملية (Wambugu et al., 2013)، لذلك تحظى هذه العملية باهتمام بالغ من قبل راسمي السياسات التربوية في جميع دول العالم وعلى المستويات كافة، كونها تدلل على مدى فعالية هذه المؤسسات في رفد قطاعات العمل بخريجين يمتلكون الكفايات اللازمة للنجاح في مهماتهم الوظيفية وفق معايير مهنية تلبي طموحات الأمم في تحقيق النهضة الشاملة لمجتمعاتهم (مطر وبربخ، 2013)، خاصة مع ما تبين من وجود علاقة طردية بين مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلمين ومستويات تحصيل طلبتهم، وهذا ما دعا سميث (Smith , 2004) إلى تفسير التفاوت بين قدرات المعلمين في مواجهة التباين في إنجازات الطلبة ودرجة تطورهم التعليمي إلى مستوى جودة سلوكهم التدريسي.

وفي هذا السياق يؤكد حمدان (2001) على أهمية التربية العملية في مناهج إعداد المعلمين، كونها تؤهل الطلبة المعلمين إلى التكيف مع متطلبات العمل المدرسي، وتمكنهم من تقبل أدوارهم الصفية بروح مهنية عالية، وتعزز كذلك من ثقتهم بأنفسهم مما يرفع من درجة فاعلية ذواتهم التدريسية، كما تنعكس هذه التجربة إيجاباً على مستوى إتقان الطلبة المعلمين من المهارات التدريسية التي اكتسبوها في مرحلة الإعداد النظري، وفرصة للتعرف على شخصيات الطلبة بجوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية، كما تكتسب فترة التدريب الميداني أهميتها باعتبارها جسراً يصل بين مرحلة ما قبل الخدمة وما بعدها.

ويرى كايريس وآخرون (Caires et al., 2012) أن التربية العملية عبارة عن حالة من البحث والتقصي واستكشاف للذات المهنية خلال فترة تدريب مكثفة، كما تمنح الطلبة المعلمين الفرص المناسبة للتعرف على زملائهم المعلمين وتحليل خبراتهم بما يمكنهم من الإفادة منها، والاندماج في سياقات واقعية تقودهم إلى اكتساب خبرات حية، وهذه المرحلة لا تشتمل فقط على المكونات العلمية والإجرائية والتربوية، وإنما تسهم في تشكيل شخصية الطالب المعلم ككل ومن جوانبها كافة، وبالتالي من الضروري النظر إلى ممارسات الطلبة المعلمين ببعديها المعرفي والانفعالي، لأهمية هذه التجربة في بلورة توجهات الطلبة المعلمين نحو هذه المهنة في مراحل العمل اللاحقة.

ويعد الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في مرحلة الإعداد أحد أهم المخرجات المنشودة من برامج التربية العملية، ويتضمن مجموعة متصلة من السلوكات المتوقع من الطلبة المعلمين اكتسابها أثناء هذه المرحلة، وحتى تصبح هذه السلوكات فعالة ينبغي على الطلبة المعلمين مراعاة شخصيات الطلبة ومن أهمها احتياجاتهم الأكاديمية، ومواهبهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم (Edwards et al., 2006)، كما يتوقع منهم استحداث بيئات تعلم آمنة وفعالة لدعم تعلم الطلبة، وفهم المحتوى التعليمي واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتدريسه، بالإضافة إلى ممارسة عمليات التقويم المستمر، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وتوظيف نتائجه في تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة ووضع برامج العلاج المناسبة، بالإضافة إلى توظيف أشكال متعددة من مهارات الاتصال الصفي واتخاذ الإجراءات الفعالة لتنظيم تعلم الطلبة، وتشكل هذه الممارسات مؤشرات على جودة الأداء التدريسي كما أجمعت عليه أدبيات البحث في هذا المجال (AITSL, 2011).

كما يعكس الأداء التدريسي منظومة من التفاعلات بين المعلم وطلبته، ومحتوى التعلم وسياقاته بما تتضمنه من بيئة صفية بأبعادها النفسية والمادية، وفي أثناء هذه العملية يبدأ الطلبة المعلمين في إعطاء معاني وتفسيرات لقواعد العمل المدرسي وقيمه، بما يمهد للاندماج التدريجي في روح العمل المدرسي، كما تعزز هذه العملية من شعور الانتماء لمجتمعات التعلم، وتشكيل

هويتهم المهنية كمعلمين، وهذا يتوقف على مستوى الدعم الذي يتلقاه من المدير أو الزملاء داخل المدرسة فيما يتعلق بممارساتهم أو مبادراتهم أو آرائهم (Caires et al., 2012).

ولأن ممارسة الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية تلعب دوراً رئيساً في تشكيل معتقدات المعلمين واتجاهاتهم فيما يتعلق بأدوارهم ومسؤولياتهم المهنية مستقبلاً، يأتي قلق التدريس كأحد الجوانب المستهدفة من هذا الأثر، وفي هذا الصدد يشير كامبيل ويسيماكي (Campbell & Uusimaki, 2006) إلى أن معظم الطلبة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة يشعرون بدرجة قلق عالية من مهنة التدريس، وهذه المشاعر تنعكس سلباً على مدى تمكنهم من إدارة مواقف التعلم بفاعلية، ومستوى إدراكهم للمفاهيم المعرفية المتعلقة بواجباتهم التدريسية في أثناء مرحلة التطبيق ودرجة تمكنهم من المهارات اللازمة لنجاحهم في هذه المهنة مستقبلاً، وفي هذا السياق يرى يوريك (Yuruk, 2011) أن قلق التدريس يؤثر سلباً على فعالية عمل المعلم وسلوكه التدريسي، ويعزز لديه اتجاهات سلبية نحو هذه المهنة، ويحد كذلك من إبداعات المعلمين، ومستوى اندماجهم في فعاليات الموقف التعليمي، ومن درجة المثابرة في التطور المهني سواء في مرحلة الخدمة أو ما قبلها، كما تبين أن مشاعر التوتر التي تنتاب الطلبة المعلمين تنعكس على مستوى إنجازات الطلبة، ومستوى تقبل الطلبة لمعلميهم.

ويعرف أمين وآخرون (Ameen et al., 2002) قلق التدريس بأنه الحالة النفسية والفسيولوجية التي يشعر بها المعلم أثناء ممارسة هذه العملية، وتتشكل من مكونات معرفية وجسمية وانفعالية وسلوكية، كما أوضح أن هذه الحالة تسهم في تطوير سلوكات عدائية لدى المعلمين تجاه طلبتهم، وتحد كذلك من قدرتهم على الإجابة عن أسئلة طلبتهم بطريقة صحيحة، وتقود هذه الحالة إلى ميول المعلمين نحو التهرب من مقابلة طلبتهم، والتظاهر بالانشغال دائماً، مما يعرقل من آليات التواصل الفعال مع الطلبة، وتعود هذه الحالة كما يفسرها الباحثون إلى أن المعلمين الذين تتطور لديهم مشاعر القلق في أثناء التدريس تنمو لديهم ميكانزمات دافعية تدفعهم إلى تبني خيارات إدارية تتسم بالتساهل المفرط أو الجمود في عمليات تنظيم مواقف التعلم المختلفة. ويضيف جاردنير وليك (Gardner & Leak, 1994) أن قلق التدريس يرتبط بكل مؤشرات الأداء التدريسي، مثل مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات التخاطب مع الطلبة، وآليات تقديم التغذية الراجعة، وتوزيع الطلبة، وطرق تشكيل مجموعات العمل داخل الصفوف الدراسية، كما يشمل أيضاً عمليات التقويم الصفي.

ويرى دانير (Danner, 2014) أن القلق هو عبارة عن ردة فعل الفرد في مواقف غامضة، وعليه فإن قلق التدريس ينتج عن مشاعر مختلطة من الإحساس بالرغبة في الانخراط بمهمات تعليمية مثل التخطيط للتدريس، وإدارة الصفوف الدراسية وتنظيمها، والتعرف إلى الطلبة، وبين شكوك الطلبة المعلمين بعدم قدرتهم على التعامل مع المواقف غير المألوفة في أثناء هذه العملية، مثل متابعة الطلبة وإنشاء علاقات عمل مع أعضاء الهيئات التدريسية، ويربط روليسون وآخرون (Rollison et al., 2012) هذه الحالة بتدني ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم أثناء تنفيذ هذه المهمات، أو بمستوى مفهوم الذات السلبي الذي يحملونه نحو أنفسهم، كما تبين من دراسة شيونق وهي (Cheung & Hui, 2011)، أو بمعتقدات فاعلية الذات، حيث أظهرت دراسة المهرازي وآخرين (Al-Mehrzi et al.،2011) وجود علاقة سلبية دالة بينهما، في حين يؤكد ثوماس (Thomas, 2006) على أن قلق التدريس يرتبط بشكل رئيس بسمات المعلم الشخصية مثل القدرة الأكاديمية، وتوجهات مركز الضبط، واستراتيجيات التواصل مع الآخرين.

أما كابيل (Capel, 1997) فيرجع قلق التدريس إلى مصادر عدة أبرزها قلق التقويم والناتج من قيام المشرف بملاحظة الطالب المعلم في أثناء ممارسته لعملية التدريس، وإلى حالة الطالب المعلم النفسية والمعرفية، ويتمثل هذا العامل بشعور الطالب المعلم بعدم قدرته على تنفيذ المهمات التعليمية بفاعلية، كما يضيف نقيدي وسيبايا (Ngidi & Sibaya, 2003) مصدراً آخر للقلق يتمثل بقلق إدارة الصف، والتعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة، وفي تصنيف مشابه، يرى بهارجافا (Bhargava, 2009) أن قلق التدريس يعود إلى ستة مصادر هي: قلق التخطيط الدراسي، وقلق إدارة الصف وتنظيمه، وقلق أعباء العمل، وقلق توزيع جدول الدوام المدرسي، وقلق التقويم من قبل المشرف، وقلق التحضير لمباشرة برنامج التربية العلمية، كما أشار بيودي (Boadu, 2014) أن هذه المصادر تتوزع على ثلاث مراحل تبدأ من فترة ما قبل مباشرة التدريس، وأثناء التدريس، ومرحلة ما بعد التدريس، وتتضمن ردود الأفعال أو التغذية الراجعة من المشرفين أو الزملاء أو المديرين.

يتضح من استقراء الأدبيات السابقة أهمية الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين كأحد أهم المؤشرات الدالة على جودة برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي كافة، كما تبين أن سلوك المعلم التدريسي يتأثر بمصفوفة من المركبات الشخصية والمعرفية والانفعالية المرتبطة بهذه العملية، ومن أهمها قلق التدريس والتحصيل الأكاديمي، مما يبرر الحاجة إلى توسيع دائرة الاهتمام بالعوامل المحددة لهذه الموضوعات، ومن ضمنها أساليب المعالجة الإدراكية المتبعة من قبل الطلبة المعلمين، وهو ما يعرف بأنماط التعلم، لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

مشكلة الدراسة:

أوضحت أدبيات البحث التربوي بشكل عام ومؤشرات المتابعة الميدانية المستقاة من مشرفي التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة وجود تدنٍ في مستويات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وما يرافقها من شعور بالخوف، أو التوتر أثناء تنفيذ هذه العملية، ومع تزايد الاهتمام بأنماط التعلم كأحد المداخل المفسرة لهذه الحالة، ولأهمية الحاجة في تطوير برامج إعداد المعلمين بما يتناسب مع هذه الأنماط، ومع غياب أدلة ميدانية موثقة منهجياً تعزز مصداقية هذه الأطر، تتعاظم الدعوة بحثياً لتقصي دور أنماط التعلم في تفسير الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة. وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة.
2. فحص دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

أهمية الدراسة:

1. تعزيز أدبيات البحث في مجال أنماط التعلم باعتبارها من أهم المتغيرات المؤثرة في إنجاز الطلبة، وتحصيلهم الأكاديمي، خاصة مع افتقار البيئة الفلسطينية لهذا النوع من الدراسات.
2. توفير بعض المؤشرات التي تساعد مصممي المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة على تطوير محتوى المقررات الدراسية، ومساعدة المدرسين على تنويع مصادر التعلم، وتطوير استراتيجياتهم التدريسية أثناء اللقاءات الوجاهية أو الافتراضية بما يتناسب مع أنماط التعلم المفضلة للطلبة.
3. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، نظراً لاستهداف هذه الدراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بمستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين.
4. توفر هذه الدراسة مقياساً لقلق التدريس قد يساعد المدرسين في تحسين مستوى التغذية الراجعة المقدمة للطلبة المعلمين.
5. تعزيز وعي الطلبة بأنماط تعلمهم، مما يساعدهم في تطوير عاداتهم الدراسية، وتوظيف وسائل التعلم المناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة:

أنماط التعلم: هي الطرق المتبعة من قبل الأفراد في جمع لملمعلومات، وتنظيمها، ومعالجتها، وتفسيرها، والتفكير فيها (Mar-cy, 2001: 1). وتقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم.

قلق التدريس: الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرة التدريس، وتمثل حالة خاصة من حالة القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض لمهام التدريس المعرفية والأكاديمية (عطية، 1995)، وتقاس إجرائياً بمجموع استجابات أفراد العينة على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

الأداء التدريسي: كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس في صورة أنشطة وممارسات تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهدافاً معدة سلفاً(مطر وبربخ، 2013:112)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض خلال حصة صفية واحدة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onkuzu, 2014) إلى تقصي العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة الملتحقين بمساقات تمهيدية في اللغة الإنجليزية في جامعة كارابوك التركية وقدرتهم على الاستدلال اللفظي، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأنماط وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر ونوع المدرسة التي تخرج منها الطلبة، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (408) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة، كما تم استخدام مقياس ريد لأنماط التعلم، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم اللمسي، يليه الحركي فالسمعي ثم البصري، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم الفردي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في أنماط التعلم البصرية والسمعية والفردية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، كما تبين وجود علاقة سالبة دالة بين نمط التعلم البصري واللمسي مع درجات الطلبة على اختبار الاستدلال اللفظي.

أما دراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014) فقد سعت إلى استكشاف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الصيدلة في كلية كاستوربا الهندية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فارك VARK لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (412) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم المركب، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم البصري، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في أنماط التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما أجرت المحتسب (2013) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين مستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وأنماط التعلم المفضلة لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار التفكير العلمي ومقياس فارك VARK على عينة مؤلفة من (1213) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية طبقية من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط التعلم المفضلة لدى أفراد العينة هو النمط الحركي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير العلمي تبعاً لأنماط التعلم المفضلة لصالح نمط التعلم السمعي– العملي مقارنة بالأنماط الأخرى.

وأجرى ديرموسيليبي (Durmuscelebi, 2013) دراسة هدفت إلى تقصي أنماط التعلم لدى الطلبة الخريجين بالإضافة إلى المعلمين الملتحقين بإحدى برامج الإعداد التربوي في جامعة

أرجيس التركية في ضوء بعض المتغيرات، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (759) طالباً وطالبة، ولجمع بيانات الدراسة، تم استخدام مقياس كولب لأنماط التعلم، أظهرت النتائج أن النمط السائد لدى أفراد العينة هو نمط التعلم التباعدي، وفي الترتيب الأخير جاء النمط التقاربي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في أنماط التعلم وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لنوع المدرسة والكلية والتخصص.

وهدفت دراسة نوزهات وآخرين (Nuzhat et al., 2013) إلى فحص الفروق في أنماط التعلم لدى طلبة العلوم الصحية بجامعتي الملك سعود بن عبد العزيز والملك فهد في السعودية وفقاً لمتغير الجنس والإنجاز الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (146) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة مستوى السنتين الرابعة والخامسة، كما تم استخدام مقياس فارك VARK لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم المركب، كما تبين وجود تباين في الأنماط بين الجنسين، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلم والإنجاز الأكاديمي.

أما بلعاوي (2012) فقد أجرى دراسة سعت إلى استكشاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأساليب وفقاً لبعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ريد لأساليب التعلم على عينة مؤلفة من (690) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من طلبة الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو أسلوب التعلم الفردي، يليه التعلم الجامعي فالحركي فالبصري ثم اللمسي وفي الترتيب الأخير جاء أسلوب التعلم السماعي، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة في ثلاثة أساليب وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلاب، وفي أسلوب التعلم اللمسي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيري المعدل التراكمي والتخصص.

وقام حموري وشرادقة (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (188) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس ريد لأساليب التعلم أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو أسلوب التعلم الحركي يليه أسلوب التعلم البصري، وفي الترتيب الأخير جاء أسلوب التعلم السمعي، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة في أسلوب التعلم البصري وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح مستوى السنة الرابعة، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير التحصيل العلمي.

أما دراسة عمران وآخرين (Amran et al., 2011) فقد تناولت أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة التكنولوجية في ماليزيا، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأنماط وفقاً لبعض المتغيرات، تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على عينة مؤلفة من (122) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة كلية إدارة المعلومات، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري، كما تبين وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كل من نمطي التعلم السمعي والحركي ولصالح الإناث في نمط التعلم البصري، كما وجدت فروق وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدبلوم العالي في نمط التعلم السمعي، ووجود فروق لصالح طلبة مستوى التحصيل المتوسط في نمط التعلم الحركي.

وأجرى جوقيس وجينيس (Gogus & Gunes, 2011) دراسة هدفت إلى استكشاف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة سابنجي في تركيا وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كولب لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (512) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم التقاربي، يليه الاستيعابي فالتكيفي، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم التباعدي، كما تبين وجود علاقة دالة بين نمطي التعلم التقاربي والاستيعابي والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة في أنماط التعلم المفضلة وفقاً لمتغير الجنس.

كما تناولت دراسة علاونة وبلعاوي (2010) تقصي أساليب التعلم والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ريد لأساليب التعلم على عينة مؤلفة من (840) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية من مجتمع الدراسة، وبينت النتائج أن أسلوب التعلم الحركي قد جاء في الترتيب الأول ثم السماعي، فاللمسي، فالجماعي ثم البصري وأخيراً الفردي.

أما دراسة غنيم وبودي (2010) فقد هدفت إلى استكشاف الأنماط التعليمية السائدة بين طلبة كلية التربية في جامعة الملك فيصل وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (812) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة التخصصات الأكاديمية كافة، كما تم استخدام استبانة أنماط التعلم كأداة لجمع بيانات الدراسة، أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم المفضل لدى الطالبات هو النمط الفردي، في حين أن نمط التعلم المفضل لدى الطلاب هو الاجتماعي، كما تبين أن طلبة التربية الخاصة، ورياض الأطفال يفضلون النمط الحركي، أما طلبة الدراسات الإسلامية واللغة العربية والإنجليزية فيفضلون النمط السمعي، وبالنسبة لمتغير السنة الدراسة فقد كشفت النتائج أن طلبة المستوى الرابع يفضلون النمط البصري في حين أن النمط المفضل لدى طلبة المستويين الثاني والثالث فهو النمط الجماعي.

وأجرى أبو النادي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط التعلم لفدلر وسولومون على عينة مكونة من (88) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من الطلبة المسجلين في مساقات تربوية، بينت النتائج أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط الحسي–الحدسي، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة في نمط التعلم البصري–اللفظي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، ووجود فروق دالة في نمط التعلم حسي–حدسي وفقاً لمتغير فرع الثانوية العامة لصالح الفرع الأدبي، وبالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد تبين

وجود فروق دالة في نمط التعلم الحسي–الحدسي لصالح المستوى الجيد جداً وفي نمط التعلم البصري–اللفظي لصالح مستوى الجيد، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الجنس.

كما سعت دراسة هيلات وآخرين (2010) إلى الكشف عن أثر أنماط التعلم في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار فارك VARK لأنماط التعلم ومقياس شيرر على عينة بلغت (200) طالبة تم اختيارهن بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة هو النمط العملي/الحركي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية، وعدم وجود فروق في المعدلات التراكمية وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لدى أفراد العينة.

وأجرى اكويونلي وسويلي (Akkoyunlu & Soylu, 2008) دراسة هدفت إلى تقصي أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة هاستيب التركية، واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (34) طالباً وطالبة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها نتائج تحليل استجابات أفراد الدراسة على مقياس كولب لأنماط التعلم واستبانة الاتجاهات، أن أكثر أنماط التعلم السائدة لدى أفراد العينة هو النمط الاستيعابي في حين جاء نمط التعلم التباعدي في الترتيب الأخير، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في تحصيل الطلبة وفقاً لأنماط التعلم السائدة لديهم.

كما هدفت دراسة فرينش وآخرين (French et al., 2007) إلى فحص أنماط التعلم لدى طلبة كلية العلوم والتمريض في جامعة لاتروب الاسترالية، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (120) طالباً وطالبة، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس كولب ومقياس فارك VARK لأنماط التعلم، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة وفق مقياس كولب هو نمط التعلم التباعدي ثم التقاربي، ثم الاستيعابي فالتكيفي، ووفق مقياس فارك كان النمط المفضل هو الحركي فالمركب، ثم نمط قراءة/كتابة، يليه البصري فالسمعي.

وقام الفقهاء (2002) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كولب لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (757) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي أكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة قد توزعوا على نمط التعلم الواقعي الروتيني ونمط التعلم المفاهيمي الشامل، كما تبين وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التحصيلي للطالب والمستوى الاقتصادي للأسرة في تحديد أنماط تعلم الطلبة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- استهدافها لأنماط التعلم لدى عينات مختلفة من الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، كما يتبين وجود تباين في الأطر أو النماذج التي استخدمت فيها.
- يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة وجود اختلاف في ترتيب أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى الفئات المستهدفة، وينسحب هذا الاستنتاج أيضاً على العلاقة بين أنماط التعلم والتحصيل الأكاديمي.
- يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بشكل كبير بالفروق في أنماط التعلم وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم المدرسي والجامعي وفق نظام التعليم التقليدي، في حين تتميز الدراسة الحالية باستهدافها متغيرات لم تأخذ حيزاً من الاهتمام البحثي مثل دلالة التباين في الأداء التدريسي، وقلق التدريس لدى طلبة يدرسون وفق نظام التعليم المفتوح وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.
- أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإحاطة بالإطار النظري المضمن في مقدمة الدراسة وفي إعداد أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام الأدوات التي أعدت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة في فروع الخليل، ودورا، ويطا ممن هم في مستوى السنة الدراسية الرابعة والملتحقون بمقرر التربية العملية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014 /2015، والبالغ عددهم (431) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (201) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الفرع والجنس والتخصص، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الفرع الدراسي والجنس والتخصص

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الفرع الدراسي	1. الخليل	112	55.7
	2. دورا	60	29.9
	3. يطا	29	14.4
الجنس	1. ذكر	37	18.4
	2. أنثى	164	81.6
التخصص	1. تعليم التربية الإسلامية	25	12.4

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	2. اللغة العربية وأساليب تدريسها	17	8.5
	3. اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	31	15.4
	4. تعليم الاجتماعيات	32	15.9
	5. تعليم العلوم	22	10.9
	6. الرياضيات وأساليب تدريسها	26	12.9
	7. المرحلة الأساسية الأولى	42	20.9
	8. دبلوم التأهيل التربوي	6	3.1

أدوات الدراسة:

1ـ مقياس أنماط التعلم:

بعد تتبع أدبيات البحث التربوي الذي استهدف هذا الموضوع، ومن خلال استقراء نماذجه وأدواته، اعتمد الباحث على نموذج فاك VAK كإطار لبناء مقياس أنماط التعلم، وذلك بالإفادة من مقياس كل من أمين وآخرين (Amran et al., 2011)، ومقياس كوهين وآخرين (Cohen et al., 2006)،و تكون المقياس بصورته الأولية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، هي:

- نمط التعلم البصري: وهو النمط الذي يفضل فيه الطلبة التعلم من خلال الأشكال والرسوم البيانية والخرائط، ومشاهدة الأفلام التعليمية، وتستثيرهم الصور والألوان في المقررات التي يدرسونها أكثر من النصوص المكتوبة، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

- نمط التعلم السمعي: وهو النمط الذي يميل فيه الطلبة نحو التعلم من خلال الاستماع للمحاضرات، وللأشرطة السمعية، ويفضلون الانخراط في المناقشات الصفية، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

- نمط التعلم الحركي: وهو النمط الذي يفضله فيه الطلبة التعلم من خلال الأنشطة البدنية، والتدريب العملي، وإجراء التجارب، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء الفقرة لنمط التعلم الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي له، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، في حين لم يتم استبعاد أي فقرة من كل نمط، وبالتالي بقي المقياس مكوناً من (24) فقرة، موزعة على أنماط التعلم الثلاثة، ملحق (1).

ب. الصدق البنائي: للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (32) طالباً وطالبة بهدف حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للنمط الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لنمط التعلم البصري ما بين (0.494 – 0.709)، ولنمط التعلم السمعي (0.373 – 0.787)، ولنمط التعلم الحركي (0.413 – 0.754)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات مقياس أنماط التعلم باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات ثبات مجالات مقياس أنماط التعلم

رقم النمط	نمط التعلم	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	السمعي	8	1، 4، 5، 9، 14، 17، 20، 24	0.69
2	البصري	8	2، 7، 8، 12، 15، 19، 21، 23	0.64
3	الحركي	8	3، 6، 10، 11، 13، 16، 18، 22	0.62
	كلي		1 - 24	0.83

2 ـ بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

لقياس مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، تم إعداد بطاقة ملاحظة وذلك بالإفادة من المقياس الذي أعده شاهين وريان (2007) المخصص لقياس جودة الأداء التدريس لمعلمي المرحلة الثانوية، حيث تم تطوير الأداة بما يتناسب مع الدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك تكونت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية من (36) فقرة مصاغة على شكل سلوكيات تدريسية قابلة للملاحظة والقياس، موزعة على أربعة مجالات كالآتي:

- **التخطيط**: وتضمن هذا المجال (5) فقرات.
- **التنفيذ**: وتضمن هذا المجال (15) فقرة.
- **الاتصال وإدارة الصف**: وتضمن هذا المجال (8) فقرات.
- **التقويم**: وتضمن هذا المجال (8) فقرات.

وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الملاحظة:

أ. صدق المحكمين: تم إتباع الإجراءات السابقة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بعمل التعديلات المقترحة التي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، في حين لم يتم استبعاد أي فقرة من كل مجال، وبالتالي بقي المقياس

مكوناً من (36) فقرة، موزعة على مجالاته الأربعة، ملحق (2).

ب. الصدق التمييزي: تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات أداء أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمجال التخطيط ما بين (0.742 – 0.873)، ولمجال التنفيذ (0.361 – 0.784)، ولمجال الاتصال وإدارة الصف (0.538 – 0.777)، ولمجال التقويم (0.672 – 0.874)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات البطاقة باستخدام معادلة (كرونباخ–ألفا)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ثبات مجالات مقياس بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	التخطيط للتدريس	5	5 - 1	0.87
2	تنفيذ التدريس	15	20 – 6	0.88
3	الاتصال وإدارة الصف	8	28 – 21	0.85
4	التقويم	8	36 – 29	0.90
	كلي	36	36 - 1	0.95

3 ـ مقياس قلق التدريس:

لقياس مستوى قلق التدريس لدى أفراد العينة، تم إعداد مقياس الدراسة بالرجوع إلى أدبيات القلق بشكل عام، وأدبيات قلق التدريس بشكل خاص، كما تم الرجوع إلى كل من المقياس الذي أعده عودة (1995)، ومقياس شعيب (1995)، ومقياس ليو (Liu, 2008)، ومقياس روش (Roach, 2003)، وفي ضوء ذلك تم صياغة الصورة الأولية للمقياس والمكون من (36) فقرة، وذلك على سلم استجابة خماسي التدريج (ينطبق علي دائماً، ينطبق علي غالباً، ينطبق علي أحياناً، ينطبق علي نادراً، لا ينطبق علي مطلقاً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ملحق (3).

صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: تم اتباع الإجراءات السابقة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، كما تم استبعاد (3) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (33) فقرة.

ب. الصدق التمييزي: تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ما بين (–0.453 0.842)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات مقياس قلق التدريس باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.95).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج مجموع استجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، وفي ضوء ذلك تم تصنيف أفراد العينة على النمط الذي حاز على أعلى مجموع، بشرط أن يكون الفارق أكبر من (3) بين استجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، وفي حال كان الفرق أقل من ذلك يصنف الطالب على أكثر من نمط، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

نتائج الدراسة:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول**

◄ **نص السؤال الأول على: ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين

رقم النمط	نمط التعلم	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	بصري	87	43.3	1
2	سمعي	17	8.5	5
3	حركي	6	3.0	6
4	بصري – سمعي	42	20.8	2
5	بصري – حركي	18	9.0	4
6	سمعي –حركي	5	2.5	7
7	بصري–سمعي–حركي	26	12.9	3
	كلي	201	100	

يتضح من الجدول السابق (4) أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري بنسبة (43.3 %)، يليه نمط التعلم بصري–سمعي بنسبة (20.8 %)، ثم نمط التعلم بصري–سمعي–حركي بنسبة (12.9 %)، وفي الترتيب الرابع جاء نمط التعلم بصري–حركي بنسبة (9 %)، أما نمط التعلم السمعي فقد حاز على الترتيب الخامس بنسبة (8.5 %)، يليه نمط التعلم الحركي بنسبة (3 %)، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم سمعي–حركي بنسبة (2.5 %).

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة مصادر التعلم المتاحة في جامعة القدس المفتوحة، التي تركز على وسائل بصرية مثل المواد المطبوعة، وأشرطة الفيديو، بالإضافة إلى المصادر الإلكترونية، انسجاماً مع فلسفة التعليم المفتوح عن بعد الذي تتبناه الجامعة، كما أن اعتماد طلبة التربية العملية بشكل أساسي على الملاحظات الصفية في مرحلتي المشاركة والمشاهدة يفسر تقدم نمط التعلم البصري ونمط التعلم السمعي ونمط التعلم بصري–سمعي، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أنظمة التقويم المتبعة في الجامعة والتي تركز على الاختبارات الكتابية، في حين تكاد تخلو أنشطة ومهمات

التعلم من المثيرات العملية، وهو ما يفسر تدني الاعتماد على نمط التعلم الحركي وأنماط التعلم المركبة الأخرى. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة أمين وآخرين (Amran et al., 2011) من حيث الترتيب الأول لنمط التعلم البصري، في حين اختلفت مع نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onkuzu, 2014)، ودراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014)، ودراسة (المحتسب، 2013)، ودراسة (بلعاوي، 2012)، ودراسة (حموري وشرادقة، 2012)، ودراسة (علاونة وبلعاوي، 2010)، ودراسة (غنيم وبودي، 2010)، ودراسة (أبو النادي، 2010)، ودراسة (هيلات وآخرين، 2010)، ودراسة فرينش وآخرين (French et al., 2007) من حيث ترتيب أنماط التعلم.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	3.44	0.54
سمعي	17	3.17	0.66
حركي	6	3.19	0.83
بصري – سمعي	42	3.15	0.59
بصري – حركي	18	2.93	0.78
سمعي –حركي	5	2.67	0.83
بصري–سمعي–حركي	26	2.92	0.50

يتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.722	6	1.620	4.537	0.000
داخل المجموعات	69.293	194	0.357		
المجموع	79.016	200			

يتبين من الجدول السابق (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (4.537) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وللتعرف على اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7)

اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	المتوسط الحسابي	بصري	سمعي	حركي	بصري– سمعي	بصري– حركي	سمعي– حركي	بصري–سمعي– حركي
بصري	3.44	---	0.27	0.25	0.29	*0.51	0.47	*0.52
سمعي	3.17		---	-0.02	0.02	0.24	0.20	0.25
حركي	3.19			---	0.04	0.26	0.22	0.27
بصري – سمعي	3.15				-----	0.22	0.18	0.23
بصري – حركي	2.93					----	-0.04	0.01
سمعي –حركي	2.97						----	0.05
بصري–سمعي–حركي	2.92							----

(* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α)

يشير الجدول السابق (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين ذوي نمط التعلم البصري وكل من ذوي نمط التعلم بصري–حركي، وذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي لصالح ذوي نمط التعلم البصري. وتعود هذه النتيجة كما يفسرها الباحث إلى أن الطلبة الذين يفضلون التعلم البصري هم الأكثر قدرة على إدراك المضامين

المعرفية والأدائية للممارسات التدريسية، بسبب تعرض طلبة هذا المقرر لمثيرات بصرية من خلال مشاهدة مواقف تعليمية داخل الصفوف الدراسية في المدارس المتعاونة، أو من خلال العروض المرئية المتبعة في هذا المساق، وربما تعود أيضاً إلى استعانة طلبة التربية العملية بالكتاب المقرر لهم، باعتباره مصدراً أساسياً في إرشادهم وتوجيههم أثناء مرحلة التطبيق.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	1.86	0.70
سمعي	17	2.24	0.91
حركي	6	2.75	1.27
بصري–سمعي	42	2.00	0.90
بصري – حركي	18	2.36	1.07
سمعي –حركي	5	1.80	0.19
بصري–سمعي–حركي	26	3.19	1.13

يتضح من الجدول السابق (8) وجود فروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	39.539	6	6.590	8.598	0.000
داخل المجموعات	148.689	194	0.766		
المجموع	188.228	200			

يتبين من الجدول السابق (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (8.598) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وللتعرف على اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10)

اتجاهات الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	المتوسط الحسابي	بصري	سمعي	حركي	بصري–سمعي	بصري–حركي	سمعي حركي	بصري–سمعي–حركي
بصري	1.86	---	-0.38	-0.89	-0.14	-0.50	0.06	*-1.33
سمعي	2.24		---	-0.51	0.24	-0.12	0.44	*-0.95
حركي	2.75			---	0.75	0.39	0.95	-0.44
بصري – سمعي	2.00				-----	-0.36	0.20	*-1.19
بصري – حركي	2.36					-----	0.56	*0.83
سمعي –حركي	1.80						----	*-0.139
بصري–سمعي–حركي	3.19							-----

(* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α)

يشير الجدول السابق (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي وكل من ذوي نمط التعلم البصري، وذوي نمط التعلم السمعي، وذوي نمط التعلم بصري–سمعي، وذوي نمط التعلم بصري–حركي، وذوي نمط التعلم سمعي–حركي لصالح ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–

حركي هم الأقل تعرضاً لمثيرات تعلمية تتناسب مع هذا النمط كما أشير سابقاً من حيث طبيعة مصادر التعلم المتاحة لطلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، فطلبة هذا النمط بحاجة إلى تنوع في وسائل التعلم، وبحاجة أيضاً إلى وسائط سمعية ومواقف عملية لاكتساب خبرات التعلم، وغياب هذه المصادر أدى إلى تدني ثقة ذوي هذا النمط بقدراتهم الأدائية، مما يفسر ارتفاع مستوى قلق التدريس لديهم، كما جاءت هذه النتيجة أيضاً متفقه مع نتائج بحوث أفضت إلى وجود علاقة سلبية بين الأداء التدريسي وقلق التدريس.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي) لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	70.79	6.37
سمعي	17	71.70	7.72
حركي	6	71.22	10.01
بصري – سمعي	42	70.44	5.92
بصري – حركي	18	70.46	4.71
سمعي –حركي	5	67.80	2.67
بصري–سمعي–حركي	26	67.81	5.37

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق بين متوسطات مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	223.777	6	37.296	0.959	0.454
داخل المجموعات	7542.720	194	38.880		
المجموع	7766.497	200			

يتبين من الجدول السابق (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (0.959) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وقد تعود هذه النتيجة كما يرى الباحث إلى تشابه الخصائص المعرفية لدى أفراد العينة، التي تشكلت في ضوئها خبراتهم ومعارفهم، وبما أن لكل نمط تعلم منظومة من المهمات والأنشطة الخاصة به التي تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى، فإن التمايز في مستوى التحصيل الدراسي يعود بالدرجة الأولى إلى فعالية هذه المهمات وطريقة توظيفها في عمليات التعلم، وليس إلى نمط التعلم نفسه، وهذه النتيجة تتفق مع الأطر النظرية التي أشارت إلى أن تفضيلات الأفراد المعرفية تمثل مناحي للتعلم وليست مؤشرات للتمايز في مجالات الإنجاز أو التفوق الأكاديمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة (بلعاوي، 2012)، ودراسة (حموري وشرادقة، 2012)، ودراسة (هيلات وآخرون، 2010)، ودراسة اكويونلي وسويلي (Akkoyunlu & Soylu, 2008)، في حين خختلفت مع نتائج كل من دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onku-zu, 2014)، ودراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014)، ودراسة نوزهات وآخرين (Nuzhat et al., 2013)، ودراسة عمران وآخرين (Amran et al., 2011)، ودراسة (أبو النادي، 2010)، والفقهاء (2002)، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في أساليب المعالجة الإحصائية بين هذه الدراسات والدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بـ:

1. تدريب أعضاء هيئات التدريس في جامعة القدس المفتوحة على أنماط التعلم، وآليات توظيفها في اللقاءات الوجاهية والافتراضية.
2. تعزيز وعي الطلبة بأنماط تعلمهم، وتوجيههم نحو مراعاتها بما يسهم في تطوير عاداتهم الدراسية.
3. ضرورة تنويع مصادر التعلم المقدمة لطلبة جامعة القدس المفتوحة بشكل عام، وطلبة كلية التربية بشكل خاص، بما يتناسب مع تنوع أنماط التعلم المفضلة لديهم.
4. تطوير آليات تنفيذ مقرر التربية العملية، من خلال التنويع في أشكال التغذية الراجعة المقدمة للطلبة المعلمين وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم، بما يسهم في تطوير الأداء التدريسي لديهم وخفض القلق المصاحب له.
5. إثراء المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة بأنشطة تراعي التنوع في أنماط تعلم طلبتها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو النادي، هالة. (2010). أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة: الواقع... الطموح. دراسات تربوية واجتماعية، 16(1)، 61 – 112.
2. الفقهاء، عصام. (2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة، دراسات– العلوم التربوية، 29(1)، 1 – 22.
3. المحتسب، سمية. (2013). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، المجلة التربوية، 27(106)، 283 – 342.
4. بلعاوي، منذر. (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 61، 203 – 229.
5. حمدان، محمد. (2001). التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، عمان: دار التربية الحديثة، الأردن.
6. حموري، خالد وشرادقة؛ ماهر. (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف المتفوقين أكاديمياً والعاديين، مجلة التربية –جامعة الأزهر، 2 (150)، 729 – 754.
7. شاهين، محمد عبد الفتاح وريان، عادل. (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 10، 138 – 158.
8. شعيب، علي محمود. (1995). قلق التدريس وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والتخصص والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب معهد التأهيل التربوي بسلطنة عمان، دراسات تربوية، 10(78)، 57 – 97.
9. عطية، أحمد شعبان. (1995). التنبؤ بقلق التدريس وفقاً لأبعاد مفهوم الذات المختلفة لدى الطلاب المعلمين، التربية المعاصرة، 12(35)، 241 – 268.
10. علاونة، شفيق وبلعاوي، منذر. (2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(2)، 65 – 85.
11. عوده، ثناء مليجي. (1995). فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا، مجلة البحوث النفسية والتربوية، 11(3 ،353 – 386.
12. غنيم، محمد وبودي؛ زكي. (2010). الفروق في أنماط التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية–جامعة الملك فيصل، مجلة القراءة والمعرفة، 125، 165 – 237.
13. مطر، ماجد وبربخ، أشرف. (2013). علاقة الميول التدريسية والمعدل التراكمي بالأداء التدريسي لطلبة تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة المنارة–جامعة آل البيت، 19(3)، 107 – 142.
14. هيلات، مصطفى والزعبي، احمد وشديفات. نور(2010). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية، 11(1)، 265–290.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Akkoyunlu, B., & Soylu, M. A. (2008). Study of student's perceptions in a blended learning environment based on different. Learning Styles. Educational Technology & Society, 11 (1), 183-193.*
2. *Alaoutinen, S., Heikkinen, K., & Porras, J. (2012). Experiences of learning styles in an intensive collaborative course. International Journal of Technology & Design Education, 22(1), 25- 49.*
3. *Al-Mehrzi, R., Al-ldhafri, S., & Ambusaidi, A. (2011). Path analysis of the effects of teaching attitudes and anxiety on pre-service teachers' efficacy beliefs. World Applied Sciences Journal, 14, 52-59.*
4. *AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2011). National Professional Standards for Teachers. Retrieved November 17, 2014, from aitsl.edu.au*
5. *Ameen, E., Guffey, D., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. Journal of Education for Business, 78(1), 16- 22.*
6. *Amran, N., Bahry, F., Yusop, Z., & Abdullah, S. (2011). Learning styles of non-science and non-technology students on technical courses in an information management program. Education for Information, 28, 325–339.*
7. *Bedir, G., & Onkuzu. E. (2014). The relationship between learning styles of university preparatory class EFL learners and their success in L2 lexical inferencing. International Journal of Academic Research, 6(2), 81-87.*
8. *Bhargava, A. (2009). Teaching practice for student teachers of B.Ed program. Issues, predicaments and suggestions. Turkish Online Journal of Distance Education. 2(3), 101-108.*
9. *Boadu, G. (2014). Anxieties faced by history student-teachers during teaching practice. Journal of Education and Practice, 5(10), 138- 143.*
10. *Caires, S., Almeida, L., & Vieirab, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163- 178.*
11. *Campbell, M., & Uusimaki, L. (2006). A pilot study in challenging pre-service education students' anxieties about their practical experiences in professional education. In Haigh, Mavis and Beddoe, Elizabeth and Rose, Dennis, Eds. Proceedings Practical Experiences in Professional Education Conference, pages pp. 60-67, Auckland, New Zealand*
12. *Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. Educational Research, 39(2), 211-228.*
13. *Cheung, H., & Hui, S. (2011). Teaching anxiety amongst Hong Kong and Shanghai in-service teachers: The impact of trait anxiety and self esteem. The Asia-Pacific Education Researcher, 20(2), 395- 409.*
14. *Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2006). Learning style survey: Assessing your learning styles. Retrieved November 17, 2014, from*
15. *http://www.carla.umn.edu*
16. *Danner , R. (2014). Student teachers' perceptions of sources of teaching practice-related anxieties. Journal of Teaching and Teacher Education, 2(1), 47- 59.*
17. *Dunn, R., & Dunn, K. (1997). Learning styles/teaching styles: Should they, can they, be matched? Educational Leadership, 36(4), 238- 244.*
18. *Dunn, R., & Griggs, S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. Journal of Educational Research, 88(6), 353- 352.*

student learning. "Perspective on physician assistant education. Journal of the Association of Physician, Assistant Programs, 12(2). Retrieved November 17, 2014, from- vark-learn.com/wp-content/uploads/.../VanessaMarcy.p

37. *McCabe, C. (2014). Preferred learning styles among college students: Does sex matter? North American Journal of Psychology, 16(1), 89-104.*

38. *Mumford, A. (1997) How to manage your learning environment. Peter Honey Publications. Retrieved November 2, 2014, from- https://www.dur.ac.uk/.../HoneyandMumfordLearningSt*

39. *Ngidi, D., & Sibaya, P. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. South African Journal of Education, 23(1), 18 – 22.*

40. *Nuzhat, A., Salem, R., Al-Hamdan, N., & Ashour, N. (2013). Gender differences in learning styles and academic performance of medical students in Saudi Arabia. Medical Teacher, 35, 78- 82.*

41. *Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105- 119.*

42. *Roach, D. (2003). Teaching assistant anxiety and coping strategies in the classroom. Communication Research Reports. 20(1), 81-89.*

43. *Rollison, J., Ludlow, L., & Wallingford, T. (2012). Assessing content knowledge and changes in confidence and anxiety related to economic literacy in a professional development program for history teachers. Journal of Educational Research and Practice, 2(1), 15- 30.*

44. *Smith, M. (2004). Teacher education in dangerous time. Journal of Teacher Education, 55(1), 3- 7.*

45. *Thomas, B. (2006). Composition studies and teaching anxiety: A pilot study of teaching groups and discipline and program-specific triggers. A Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling 60. Green, State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.*

46. *Urval, R., Kamath, A., Ullal, S., Shenoy, A., Shenoy, N., & Udupa, L. (2014). Assessment of learning styles of undergraduate medical students using the VARK questionnaire and the influence of sex and academic performance. Advances in Physiology Education, 38 (3), 216-220.*

47. *Wambugu, P., Barmao, A., & Ngeno, J. (2013). Student teachers' perceptions of teaching practice. Education Journal, 10. Retrieved November 25, 2014, from- http://www.sciencepublishinggroup.com/j/edu*

48. *Yuruk , N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' science teaching anxiety about teaching science. Journal of Baltic Science Education, 10(1), 17- 26.*

19. *Durmuscelebi, M. (2013). Examining candidate teachers' learning styles by some variables. International Journal of Academic Research, 5(3), 2010- 219.*

20. *Edwards, C., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. Education, 126(3), 580-592.*

21. *Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. Foreign Language Annals, 28(1) , 21–31.*

22. *Felder, R., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. International Journal of Engineering Education, 21(1), 103- 112.*

23. *Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree!. Educational Developments, 7(4), 4-7.*

24. *Fleming, N. (1995). I'm different; not dumb. modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer,A., (ed.) Research and development in higher education, proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia, (HERDSA),HERDSA, 18, 308 – 313. November. Retrieved November 20, 2014, from- http://vark-learn.com/introduction-to-vark/bibliography/*

25. *French, G., Cosgriff, T., & Brown, T. , (2007). Learning style preferences of Australian occupational therapy students. Australian Occupational Therapy Journal, 5458–65.*

26. *Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. Teaching of Psychology, 21(1), 28- 32.*

27. *Graf, S., Viola, S., Leo, T., & Kinshuk. (2007). In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. Journal of Research on Technology in Education, 40(1), 79–93.*

28. *Gogus, A., & Gunes, H. (2011). Learning styles and effective learning habits of university students: A case from Turkey. College Student Journal, 45(3), 586- 600.*

29. *Hawk, T., & Shah, A. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5(1), 1- 19.*

30. *Heffernan, T., Morrison, M., Basu, P., & Sweeney, A. (2010). Cultural differences, learning styles and transnational education. Journal of Higher Education Policy and Management, 32(1), 27- 39.*

31. *Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2006). Learning-style characteristics of adult learners. Delta Kappa Gamma Bulletin. 72(2), 14- 31.*

32. *Keefe, J., & Ferrell, B. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. Educational Leadership, 48(2), 57-61.*

33. *Kolb, A., & Kolb, D. (2005). The Kolb learning style inventory—version 3.1: 2005 Technical Specifications. Retrieved December 20, 2014, from- www.whitewater-rescue.com/support/.../lsitechmanual.p*

34. *Kyprianidou, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T., & Pombortsis, A. (2012). Group formation based on learning styles: Can it improve students' teamwork? Educational Technology Research & Development, 60(1), 83- 110.*

35. *Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. Education, 128(4), 614- 629.*

36. *Marcy. V. (2001). Adult learning styles: How the VARK©learning style inventory can be used to improve*

المنظور البيئي لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول وفق مفهوم (في أي مكان وزمان)*

Dr. Agnieszka Palalas

تأليف : دكتور أنيسكا بالالاس

ترجمة: د. خالد عبد الجليل عيشة دويكات**

*تاريخ التسليم: 2016/2/23م، تاريخ القبول: 2016/5/8م.

**أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

تبحث هذه الورقة في مفهوم (التعلم في أي مكان وزمان) وفق ما تراه النظرية البنائية البيئية وهي نموذج وضع بهدف تفسير عمليات التعلم المرتبطة بالسياق (Palalas, 2012)، والتي تماثل تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول (MALL) –موضوع هذه الورقة–. لذا ستبدأ الورقة بالإطار النظري لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول وعرض لمفهوم البنائية البيئية في التعلم، يلي ذلك نقاش مفهوم مرونة التعلم بالهاتف ومعيقاته ، وتقترح الورقة أيضا تصنيفا لمهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول الذي يراد منه تحديد المتغيرات الرئيسة التي تؤثر في عملية التعلم كعوامل الزمان والمكان ، وتبين أيضا مدى أهميتها في عملية تصميم التعلم بمساعدة الهاتف المحمول وتطبيقاته. وتنتهي الورقة بعرض أمثلة لأنشطة توظف لصالح تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول والتي تعطي مثالا حيا لخيارات توظيف عنصري الزمان والمكان في التعلم ، وتقدم الورقة إرشادات عملية تختص بتصميم تطبيقات تسهم في تطوير تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول، MALL، البنائية البيئية ، التعلم النقال.

The Ecological Perspective on the (Anytime Anyplace) of Mobile-Assisted Language Learning

Abstract:

This article takes a closer look at the notion of (anywhere anytime) learning as viewed through the lens of Ecological Constructivism, the paradigm put forth to explain context embedded processes of learning (Palalas 2012), and instantiated here by mobile-assisted language learning (MALL). Starting with the theoretical framework of MALL and presentation of Ecological Constructivism, the discussion delves into the concept of the flexibility of m-learning and its constraints. A MALL Task Typology is proposed to outline the basic variants of the time place- grouping interdependencies and highlight their significance in m-learning design and practice. MALL tasks and activities that exemplify the time-place-grouping options are offered along with practical guidelines pertaining to the design of MALL applications.

***Key words**: mobile-assisted language learning, MALL, ecological constructivism, m-learning.*

مقدمة

يرجع استخدام مفهوم تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول (MALL) إلى عقود مضت تميزت ببحوث أجريت حول تعلم اللغات بمساعدة الحاسوب (CALL)، جمعت ما بين النظرية والتطبيق في هذا الحقل التربوي الهام. وقد استخدم مفهوم تعلم اللغات بمساعدة الحاسوب MALL في الأدب التربوي ليشير إلى تلك الدراسات التي تجسد توظيف أجهزة الهاتف المحمولة يدويا في تعلم اللغات. وفي ات السياق استخدمت (Palalas 2012) مفهوما مشابها هو Mo-bile-Enabled Language Learning MELL)،، ويعني تعلم اللغات المدعم بالهاتف المحمول ليبرز دور تقنية الهاتف المحمول كممكن وداعم قوي لعملية التعلم، وليس مجرد التركيز على التعلم بمساعدة الهاتف المحمول.

ومما يعطي أهمية لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول (MALL) أنه يستثمر في أدوات وإمكانيات الهاتف المحمول بطريقة مميزة تسهم في مرونة، وتحسين التعلم والتعليم على حد سواء. وتذكر (Palalas 2013) أن من فوائد الهاتف المحمول قدرته على توسيع التعلم ليشمل فضاءات أكثر رحابة ، إضافة إلى توفير إمكانية التعلم دون التقيد بالمكان أو الزمان. وقد استعرض الأدب التربوي مزايا مفهوم (في أي مكان وزمان) التي يوفرها التعلم بواسطة الهاتف المحمول ، وركز بعضها على هذه المزايا الهامة .(Parsons , 2014)

من هنا ستركز هذه الورقة على نقاش مفهوم (التعلم في أي مكان وزمان) من خلال وجهة نظر البنائية البيئية، وهي نموذج وضع لتفسير عمليات التعلم المرتبطة بالسياق لا سيما تعلم اللغات الذي يتأثر بالبيئة المحيطة (Palalas, 2012) مبتدئة بالإطار النظري لتعلم اللغات بمساعة الهاتف المحمول (MALL)، والبنائية البيئية، ومن ثم تنتقل الورقة إلى اقتراح إرشادات عملية تتعلق بتصميم التطبيقات لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول.

1. الإطار النظري

1.1. نظرية التعلم وفق نمط تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول (MALL)

يعمل نمط تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول على دمج مبادئ اكتساب اللغة الثانية (SLA)، ونماذج التعلم بمساعدة التكنولوجيا وبعض مزايا وإمكانات نمط التعلم عن بعد. وفيما يختص بنظريات التعلم التي يتبناها نمط تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول، فهي تتبع مسار تعلم اللغات نفسه بمساعدة الحاسوب (CALL)، مع التوجه أن تكون معظم تطبيقات التعلم معتمدة على التصميم الذي يتبع المدرسة السلوكية (Burston ,2014). غير أنه كلما تطور البحث في مجال تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول من جهة أولى، وإمكانيات تقنية الهاتف المحمول من جهة ثانية، نلحظ بروز تصاميم ونماذج تواصلية وتكاملية تعمل على إحداث دمج بين المهارات اللغوية الأربعة واستخدام التكنولوجيا في سياقات اجتماعية حقيقية.(Warschauer, Healey 1998). ونجد كثيرا من الحلول المعتمدة على تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول تستثمر في ميزة الهاتف المحمول الذي يرافق مستخدمه في حله وترحاله ، مما يمكن المتعلم من استخدام اللغة خارج غرفة الصف الدراسي ، وبالتالي ترسيخ تفاعلات هادفة ذات معان في بيئة حقيقية تتيح للمتعلم إمكانيات التخاطب مع الآخرين بشكل حقيقي وأصيل ،وهنا يندمج المتعلمون في مهمات لغوية تجريبية تكسبهم الخبرة اللغوية (Felix ,2002) وبما أن تعلم اللغات بمساعدة

الهاتف المحمول قد تبنى وجهة نظر النظرية البنائية ، فقد أدى هذا إلى وجود تطبيقات تركز على توظيف تقنيات الهاتف المحمول وفق التعلم التفاعلي المعتمد على الطالب، **إضافة إلى بروز التعلم الفردي باستخدام الهاتف المحمول والأنشطة التفاعلية ومنها:**

- الممارسة التواصلية ضمن مواقف حقيقية،
- المحاكاة ولعب الأدوار
- الألعاب اللغوية
- الاستكشاف اللغوي
- التواصل المتزامن وغير المتزامن
- نتاجات الطلاب أنفسهم
- مهمات تعتمد على الوسائط التفاعلية
- حل المشكلات بما فيها توليد المعنى والتداول والتعاملات اللغوية.

وكان من نتائج الاعتماد على الفلسفة البنائية والتركيز على الخطاب التعاوني أن استمر النموذج الاجتماعي–الثقافي في التركيز على التعلم المتمركز حول الطالب، والمحتوى الأصيل، ودور فعال للمتعلم والتركيز على الطرق والأساليب التي تعطي أهمية للمهام والأهداف (Ariza, Hancock 2003; Kern et al. 2004).. ومن المعلوم أن النموذج الاجتماعي–الثقافي الذي انبثق من نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) للفلسفة البنائية الاجتماعية والتي دعت إلى دمج عناصر التدخل والوساطة والتعلم الموجه نحو الأهداف، وكذلك الوصول لنقطة (ZPD) وتعني الفرق بين ما يستطيع الطالب القيام به دون مساعدة أحد وما يستطيع القيام به في ظل مساعدة خارجية)، إضافة إلى التركيز على المعنى باعتباره وساطة ثقافية واجتماعية، وبالتالي التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي للتعلم الناجح للغات، بمعنى أن نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للمتعلم. وترى النظرية الاجتماعية الثقافية أن مهارة الحديث كتفاعل اجتماعي بين الأفراد والعملية الإدراكية الداخلية للتفكير ، مترابطتان ومتصلتان بشكل كبير ضمن وحدة ديالكتيكية جدلية، وذلك حين يعبر الكلام العلني المنطوق عما يفكر به الشخص داخليا (Lantolf 2000: 6). كما أن تكرار التفاعل مع نفس الأشخاص في ذات السياق يعد أمرا ضروريا لحدوث التعلم. وفي مثل هذا التفاعل الاجتماعي يمكن النظر إلى اللغة والتكنولوجيا كنتاجات ثقافية تسهم في إيجاد علاقات ترابطية بين الناس والعالم المحيط. واللغة باعتبارها وسيلة للتواصل والوساطة تندمج في السياق الاجتماعي الثقافي بأبعاده الثقافية والتاريخية والمؤسساتية (Wertsch 1991).

وتدخل اللغة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتضمن على سبيل المثال لا الحصر الإلمام بالقواعد السليمة لاستخدام أنواع محددة من الكلام في سياق اجتماعي وثقافي محدد (Wertsch 1991:130,). وعليه يتولد المعنى المراد من وراء اللغة ويتغير تبعا للمواقف والسياقات الاجتماعية الثقافية التي يصبح فيها الأفراد قادرين على توليد معان تعاونية ضمن مجموعة من الأفراد تربطها ممارسات وقواسم مشتركة كاللغة والقيم والاعتقادات والأدوات وغيرها. (Spikol , 2009: 125)

وهنا تؤثر الأداة التي تستخدم لإحداث التفاعلات الاجتماعية، وتوليد المعنى في الطريقة التي يتواصل فيها المتعلمون فيما بينهم ، لذا ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند مرحلة تصميم التعليم والتعلم. علاوة على ذلك نجد أن نظرية البنائية الاجتماعية تنظر للناس على أنهم بشر (يتواصلون فيما بينهم ويتفاعلون لينشئوا محيطهم وأنفسهم من خلال الأنشطة التي ينخرطون فيها) (Wertsch 1991: 8).. من هنا تبرز أنماط التعلم النشط المتمحور حول مشاكل أصيلة تتم في سياقات حياتية حقيقية تعزز العملية الإدراكية للمتعلم. وتنظر النظرية الاجتماعية الثقافية إلى العمليات الإدراكية واللغة والتكنولوجيا كمكونات ضرورية داعمة للتواصل والترابط بين هذه العناصر، وهي أيضا تؤسس للنظرية البنائية البيئية (Palalas, 2012) التي تعطي تركيزا اكبر لدور السياقات التعلمية وأشكال التفاعل مع تلك السياقات والمواقف.

2.1. البنائية البيئية والإمكانات المتصلة بالسياق

تقوم النظرية البنائية البيئية على الدمج بين المبادئ المتعددة للنظرية البنائية الاجتماعية والنظرية الاجتماعية – الثقافية واللغويات البيئية بهدف تقديم رؤية أكثر شمولية ووضوحا للتعلم النقال المرتبط بالسياق (Hoven, Palalas 2011). وتركز هذه النظرية على التعلم النشط ضمن سياقات حياتية حقيقية تعطي دورا لأجهزة الهاتف المحمول في الممارسات التواصلية التفاعلية التي تتم في مثل هذه السياقات والتي توفر للمتعلمين إمكانات وفرصا للتواصل الفعال. وهذه الخاصية التكاملية لهذه النظرية تبنى على حقل اللغويات التكاملية كما يطرحها Harris ,(1998) التي تنظر إلى اللغة كنشاط إنساني يعتمد في تكوينه على السياق، وينشأ على شكل ألفاظ تتداخل مع أنشطة لغوية وغير لغوية على حد سواء ، تتم في سياق محدد وفي لحظة محددة أيضا. لذلك تركز البنائية البيئية على أهمية التفاعل والتداخل بين أدوار المتعلمين والأقران والميسرين الذين ييسرون للمتعلم تعلم اللغة، كالمعلمين والمرشدين وغيرهم من مستخدمي اللغة ، ودور اللغة نفسها والأدوات والمصادر المستخدمة، والسياق الذي يتم به النشاط اللغوي الذي تتفاعل فيه هذه العناصر مجتمعة. وهنا تقدم البنائية البيئية نظرة أكثر شمولية وواقعية للأنظمة اللغوية وكذلك إجراءات التعلم اللغوي وخطواته وأنظمة التفاعل التي تتم بين متحدثين مختلفين للغة المقصودة ، إضافة إلى الطريقة البحثية لاستكشاف التبادلات الثنائية داخل هذه الأنظمة التفاعلية الناشئة كما يطرحها (Hoven Palalas 2011:5). وتنشأ اللغة هنا نتيجة تفاعلات وعلاقات بين أفكار وأفعال وسلطة ومواقف تتم في سياق محدد وظروف محددة، مما يعني أن اللغة تتميز بكونها عملية ديناميكية تنشأ وتتطور (حين يسعى المتعلمون إلى استخدام أنظمة رمزية بترتيب معين لتكوين معان مع متحدثين مختلفين) (Lafford 2009: 675.) وفي محاولة منهم لمواجهة تحديات التواصل ومتطلباته ، يسعى المتعلمون إلى توليد المعنى وإنتاج لغة أصيلة تلائم الغرض من هذا التواصل. وقد يأتي التواصل والاتصال على شكل استجابات لفظية أو غير لفظية على هيئة إشارات أو إيماءات أو أفعال أو خلافه. وقد يقوم المتعلمون بإنتاج لغة بطريقة مقصودة أو عرضية، أو ربما يلوذون بالصمت حين يكون التحدي أكبر من قدراتهم التواصلية وتعجز اللغة عن التعبير عما يشعرون به. واعتمادا على الموقف

المحدد الذي يتم به الاتصال والتواصل والمخزون اللغوي للمتعلم ، يلجأ المتعلمون أحيانا إلى الاستعانة بالسياق ودلائله مثل الإشارات والحركات والأصوات والتلميحات والتعزيز والتشجيع. وهنا يستفيد المتعلم من البيئة المحيطة التي يتم فيها التفاعل والتواصل إضافة إلى المعلومات المتوفرة في الموقف والسياق المراد التعبير عنه، والذي يدعى بالإمكانات السياقية وهي خصائص البيئة ذات العلاقة بالفرد النشط القادر على استيعاب ما حوله (Van Lier 2000). وهذه الخصائص هي عناصر المحيط البيئي الذي يعيش به الفرد التي لا شك أنها تسهم في إدراك الفرد وترتبط بحاجاته وأهدافه ونشاطه. وحتى يستفيد المتعلم من هذه الإمكانات التي توافرها البيئة المحيطة، فهو بحاجة للفهم والفعل على حد سواء. وإذا كان المتعلم نشطا منغمسا في السياق، لا شك سيكون قادرا على استيعاب الإمكانات اللغوية وتوظيفها لإنتاج الفعل اللغوي بمعنى إنتاج اللغة (المصدر السابق ، ص 252). وفي هذا السياق نجد أن المصادر التي يتشكل منها المعنى قد تكون مصادر مرئية أو سمعية لفظية أو غير لفظية ،يمكن للمتعلم ملاحظتها والإشارة إليها من خلال الخبراء باستخدام تقنيات الهاتف المحمول.

ويذكر (Gibson,1986) أن الإمكانات السياقية تكون مستترة في البيئة المحيطة وهي أيضا قابلة للاستيعاب والفهم من الفرد (Norman ,1988)، وعلى الرغم من قدرة الفرد على إدراك هذه الإمكانات ، فإن ذلك يعتمد على قدرة الفرد ذاته على الاستفادة منها. وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن وضع تعريف مكتوب باللاتينية مثلا أسفل جسم أو شيء ما، لن يساعد المتعلم إن كان لا يعرف اللاتينية في الاستدلال على المعنى المقصود (Palalas 2012: 149).. نتيجة لذلك كلما انخرط المتعلمون في مساعيهم للفهم والوصول للمعنى وإنتاج اللغة نجدهم يعتمدون على التفاعلات مع المتحدثين إضافة إلى فهمهم للظروف المحيطة والعناصر البيئية المحيطة ، وتساعدهم هنا التغذية الراجعة التلقائية التي يقدمها متحدثون في بيئة الفرد على إنتاج اللغة ، مما يسهم في اكتساب المتعلم للغة المقصودة بل وتقييم القدرات اللغوية للمتعلم. وممن يسهمون في تقديم التغذية الراجعة للمتعلم أقرانه ومعلميه سواء تم ذلك وجها لوجه أو عبر الهاتف المحمول وغيره. إن تقديم تغذية راجعة تتسم بالمرونة والديناميكية والتكيف مع الموقف يعد أمرا أساسيا للنموذج البيئي لتعلم اللغات بحسب (Lafford 2009: 685). وحسبما تذكر (Palalas 2012) فإن تعلم اللغة المرتبط بالسياق يكون مشروطا بحاجات الفرد للتواصل وقدرته على ملاحظة الإمكانات وتطبيقها في مقام الخطاب ، وكذلك هو الأمر فيما يتعلق بالمخزون اللغوي للفرد، وغير ذلك من دعائم التعلم التي تتوفر للفرد المتعلم ، حيث تسهم جميعها في حدوث التعلم المنشود. وهنا يمكن للأجهزة المحمولة أن تساعد في تعلم اللغة حين ترشد المتعلم وتثير اهتمامه وتوجهه نحو الدعائم المتوفرة بما فيها الإمكانات اللغوية المتوفرة في البيئة المحيطة.

يمكن توظيف الهواتف المحمولة فيما يلي:

1. الوصول لمصادر اللغة والدعائم واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم في عملية التعلم.
2. تقديم الإرشادات والتعليمات من خلال أنشطة التعلم
3. التقاط المعلومات السمعية البصرية
4. التعامل مع نتاجات تتضمن نصوصا وفيديوهات ومواد سمعية وبصرية
5. تسهيل عملية تزويد التغذية الراجعة
6. الاتصال والتواصل بين المتعلمين
7. التنسيق والتعاون والمشاركة
8. التقييم والتقويم
9. توظيف الألعاب التعليمية اللغوية

واعتمادا على ما سبق يتمكن المتعلمون من توظيف الأجهزة المحمولة في دعم عمليات التواصل التي تشمل استيعاب المدخلات، وتوليد المعاني وإنتاج اللغة ككل، حيث تنشأ اللغة هنا من تفاعل النشاط اللغوي والرمزي بوساطة الهاتف المحمول الذي ينتج عن التفاعل والتواصل مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة بالفرد المتعلم، ويساعد ذلك كله المتعلمين على فهم ما يدور حولهم من خلال زيادة وعيهم الذاتي، وتمكين أنشطتهم التشاركية الهادفة والتفاعل مع الآخرين، وفق منظومة الاتصالات الديناميكية المرنة والسلسة التي أصبحت متاحة بفضل تقنيات الهاتف المحمول(Hoven, Palalas 2011:14).

وفي مجمل القول نجد أن المنظور البيئي لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول يبرز التفاعل القائم على توظيف وإعادة إنتاج المعرفة بين المجموعات وشبكات المتعلمين، كما يبرز أهمية السياق الحقيقي والديناميكي لحياة الفرد التي تقدم كل الدعم الممكن إضافة إلى الإمكانات اللغوية.ونجد هنا أن دور السياق التعلمي بما يتضمنه من ظروف وشروط لازمة لحدوث التعلم. يضاف إلى ذلك الإمكانات السياقية وما تتضمنه من مصادر ومعلومات ذات علاقة بالسياق تشكل جميعها الفكرة الرئيسة للمنظور البيئي لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول.

من هنا يشكل السياق عنصرا هاما مكملا للخبرة التعلمية لكونه يدخل في صلب شبكة التفاعلات بين الخبير والمتعلمين والمحتوى التعليمي وتقنيات الهاتف المحمول وأدواته وكذلك اللغة المقصود تعلمها. ومن المستحسن هنا أن تتركز الأنشطة المتعلقة بتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول على البيئة الديناميكية الحقيقية للفرد المتعلم ، لتشكل تحديا لغويا للمتعلمين يحفزهم على تعلم اللغة، ولتزيد هذه الأنشطة من فرص الإمكانات اللغوية التي يوفرها الموقف الحياتي الذي يعيشه الفرد، وهو بحد بذاته يفيد متعلمي اللغة الذين ينغمسون في البيئة الطبيعية للغة التي يودون تعلمها. ويتيح التعلم بوساطة الهاتف المحمول فرصة التعرض لأمثلة مختلفة للغة الأصيلة ومواجهة تحديات تواصلية في مواقف حياتية محددة، و يسهل أيضا الممارسة اللغوية المتعلقة بمواقف الحياة الحقيقية التي تقدم الدعم والتغذية الراجعة للمتعلم. وفي هذا السياق يمكن تعزيز المهمات التواصلية التي تحدث في الحياة اليومية من خلال المصادر المتوافرة في البيئة المحيطة، والتفاعل مع تلك المصادر المتاحة مثل القواميس الموجودة في أجهزة الهواتف المحمولة ، والعبارات المنطوقة والمعلومات المندمجة في السياق التي تساعد المتعلم على الفهم وإنجاز المهمات. وهنا يمكن إدراك التعلم الموقفي حسب (Seely Brown et al. ,1989)من خلال أنشطة مرتبطة بالسياق (المكان) وأنشطة حرة غير مرتبطة

بالسياق ، تكون متوفرة ومندمجة في موقف حياتي حقيقي يعزز تعلم اللغة كما يحدث في البيئة الثقافية الاجتماعية لمتحدثي هذه اللغة الأصليين. وهنا يكون لتقنيات الهاتف المحمول دور هام في فتح آفاق وإمكانيات جديدة لتوسيع تعلم اللغة وممارستها خارج الإطار التقليدي لغرفة الصف حيث تتعزز الممارسة اللغوية في تفاعلات اجتماعية مهنية في الحياة اليومية. وبالرغم من هذا كله فان هناك بعض القيود في مرونة الحراك في محتوى التعلم بواسطة الهاتف المحمول سيتم التعرض لها في الجزء التالي.

2. الحراك يوفر المرونة

ينظر (van den Brande, 1993: 2)إلى المرونة في التعلم على أنها تعني تمكين المتعلم من التعلم متى شاء (مرونة التوقيت والتكرار والمدة)،وكيفما شاء(مرونة اختيار أنماط التعلم)، وكذلك مرونة في اختيار ما يريد المتعلم أن يتعلمه (حيث يستطيع المتعلمون تحديد ما يعنيه التعلم لهم) ومرونة أخرى في اختيار المكان الذي يفضلونه لحدوث التعلم.إضافة إلى ذلك يمكن وصف مرونة التعلم على أنه يرتكز على المتعلم ذاته ، وبالتالي يرتبط حجاجات وتفضيل المتعلمين (Sadler-Smith, Smith 2004, Wil-lems 2005) مما يقودنا إلى الاستنتاج أن التعلم حسب مفهوم (في أي وقت وأي مكان وأية طريقة) يتسم بتخفيف القيود التعليمية واللوجستية (Goodyear , 2007).

لقد دخل مفهوم المرونة مستوى جديدا من النقاش من خلال الأدب التربوي الذي يناقش التعلم النقال والتعلم بمساعدة الهاتف المحمول،وبرز ذلك من اقترح إيلاء أهمية لعلاقة النشاط التعلمي بالمكان والزمان التي يجب أن تراعي حاجات المتعلمين وتفضيلهم. كما ونجد أن التعلم النقال قادر على استثمار تقنيات الهاتف المحمول ليضع عملية التعلم ضمن سياقات ذات معنى. علاوة على ذلك نجد أن تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول يعتمد على خصائص المرونة والحراك التي توفرها الأجهزة المحمولة والشبكات السحابية. وهنا يمثل الحراك جانبا هاما مركزيا لتعريف التعلم النقال بحسب ما يطرحه (Pachler et al. 2010, Woodil, Udell 2015) ليشمل أيضا تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول. ونتيجة لأكثر من عقد من الزمن في موضوع البحث في التعلم النقال تطور مفهوم الحراك ليشمل

1. الحيز المكاني
2. التكنولوجيا
3. الفضاء المفاهيمي
4. الفضاء الاجتماعي
5. التعلم على مدار وقت من الزمن، حيث يكون السياق

مصطلحا شاملا يغطي مظاهر متداخلة لمفهوم الحراك (Kukulska-Hulme et al. 2011:159).. وهنا نوجز بأن منظور البنائية البيئية يركز بشكل واضح على حراك المتعلم ضمن هذه الفضاءات الرحبة إضافة إلى اختيار السياق الأفضل للممارسة اللغوية الموقفية. وبحسب ما تطرحه (Palalas 2013) هناك عناصر أخرى تدخل في نظام التعلم النقال منها ما يختص في العناصر الفيزيائية (المكان والموقع)، والعناصر الزمانية (الوقت ومدة التعلم)، والعناصر التفاعلية (الشخصية ومع الفرد وبين الأفراد)والعناصر التكنولوجية (أدوات الهاتف المحمول والتوصيل والشبكات وطاقة الحاسوب والبرمجيات)، والعناصر المتعلقة بأساليب التدريس (نظريات التعلم)، وطرائق التدريس بما فيها الاستراتيجيات والأنشطة و الإجراءات). وعلى الرغم من أن هذه المظاهر جميعها تؤثر في الحراك الذي يؤثر في مرونة المتعلم، كان التركيز الأكبر في الأدب التربوي على الأبعاد الزمانية والمكانية للتعلم النقال التي سنفرد لها ما تبقى من هذه الورقة.

لقد احتلت مرونة المكان والزمان جانبا هاما من جوانب التعلم النقال بحيث يعدان ميزة رئيسة في عملية تعلم وتعليم اللغات باستخدام الهواتف المحمولة ، بحيث يمكن تعديل الأنشطة لتلائم حاجات المتعلمين وجداولهم المكتظة. كما يمكن لأنشطة تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول أن تكتمل في أثناء تنقل المتعلم من خلال استخدام وقائع حياتية وأحداث قصيرة و فعالة، و توظيف وسائط متعددة لتعلم اللغة، ومصادر تعليمية يمكن استخدامها حين الحاجة. والأهم من ذلك كله أنه يمكن ممارسة الكفايات اللغوية المنشودة في بيئة تشبه البيئة الحقيقية التي يتم فيها اكتساب اللغة، أو في بيئة حقيقية يتم فيها التواصل اللغوي. وهنا تلعب الأجهزة المحمولة دورها أدوات تقدم الدعم اللغوي والممارسة المطلوبة من خلال تقديم مفردات ومصطلحات وتعابير لغوية، وقواعد وتراكيب يمكن استخدامها في موقف ما. كما تقدم هذه الأجهزة نماذج حقيقية للألفاظ والعبارات التي يمكن التدرب عليها إضافة إلى ميزة تسجيل النطق وتكرار هذه العبارات والتدرب عليها، ناهيك عن قدرتها على توفير قناة ووسيلة ممكنة لطلب المساعدة من ذوي الخبرة بطريقة فعالة. ويمكن أيضا توظيف الهواتف المحمولة في التفاعل المبني على المكان والزمان نفسه مع متحدثين آخرين أو تقديم الدعم فيما يخص التفاعلات التي تتجاوز حدود الزمان والمكان ولا ترتبط به. ومع ذلك قد يتم التركيز بشكل كبير على مفهوم «بأي وقت وبأي مكان (الخاص بالتعلم النقال كما يطرحه(Petit, Lacerda Santos 2014: 2). ولا ننسى هنا أن هناك محددات لمرونة التعلم الفعال ، كما أن تعريفات التعلم النقال التي تركز على طبيعة هذا النمط من التعلم الشائع الانتشار تميل إلى تجاهل التعلم النقال الذي يحدث (في وقت محدد ومكان محدد)، أي التعلم الموقفي المرتبط بالسياق (Parsons, 2014: 219).

إن مرونة هذا التعلم الموقفي السياقي يتأثر بعدد من المتغيرات التي من مكوناتها الرئيسة ما يلي: مكان التعلم وزمانه، وشكل المشاركين فيه (فرد ، أزواج او مجموعات). وترى Palalas 2013)) أن التعلم بمساعدة الهاتف المحمول يمكن أن يحدث ضمن جدول زمني منظم، أو يكون بعيدا عن اعتبارات الزمان ومحدداته ، وقد يكون جزءا من النشاط الصفي، أو قد يأتي على شكل مهمة تعليمية تنفذ وفق زمن محدد أو غير محدد بشكل حر غير مقيد بمحددات الزمن، وقد تتم هذه المهام وفق نظام عمل المجموعات. كما يمكن للتعلم أن يتم على شكل حدث قصير نسبيا، أو نشاط طويل، أو على شكل سلسلة من الأحداث والحلقات التعلمية، أو قد يميل إلى المزج بين تلك الأشكال. من جهة ثانية قد يتوقف النشاط التعلمي لفترة ما ليستكمل بعدها ضمن سياق تعليمي يفضي إلى تعليم أكثر نجاعة وتأثيرا ، وقد يسير بسلاسة طوال اليوم دون توقف يذكر. وفي الوقت ذاته يمكن للمتعلمين وفق نمط تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول التنقل عبر الفضاء المادي، ويختارون بين تعلم مرن لا

يرتبط بالمكان، وتعلم يرتبط بالمكان. كما يمكنهم الانخراط في أنشطة لغوية حرة لا ترتبط بمكان مثل ألعاب المفردات على الهواتف المحمولة. وفيما بعد يتفاعل المتعلمون مع سياق مكاني غني باللغة كمثل جولة سياحية افتراضية مسموعة في متحف، ومهمات لغوية تتضمن واقعا يعززه تراكيب خاصة بالموقع. كما يمكن دعم التعلم في المكان المناسب وفي الوقت المناسب باستخدام المصادر الرقمية للمعلومات بما فيها البيانات المرتبطة بالسياق والموقع جنبا إلى جنب مع مصادر تعليمية متوفرة على الشبكة العنكبوتية (المصدر السابق ، ص 93). وعلى الرغم من أن ذلك قد يبرز هنا خطر ومجازفة لا تحمد عقباها حين لا تؤتي هذه الأنشطة المرنة – التي لا يحدها المكان أو الزمان– أكلها ولا تؤدي إلى خبرة تعلمية هادفة فعالة ونتائج مرجوة. ولإحداث معرفة حقيقية هادفة لا بد من مزج الأنشطة والخبرات الفردية المبعثرة فيما بينها، ودمجها مع مهمات تعلمية تعتمد على التعلم بمساعدة الهاتف المحمول بمساعدة الإمكانات السياقية التي تعمل ضمن مكان محدد، وفي زمان محدد وفق ما نسميه التعلم المرتبط بالسياق.

في واقع الأمر تمثل عملية مزج الأنشطة الفردية مع تفاعل المجموعات المرن الذي لا تحدده اعتبارات الزمان والمكان ممارسة جيدة لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول، إضافة لكونها تمثل مهمات تواصلية تعاونية حقيقية تتم في زمان ومكان محددين (Palalas 2012). وللإفادة من قابلية أجهزة الهواتف المحمولة وقدراتها التكنولوجية ومنها قدرتها على الاتصال ، يجب الأخذ بعين الاعتبار ثمانية أنواع من المهام التعلمية التي يتوقف عليها تحقيق النواتج التعلمية وتوفر التكنولوجيا والمصادر، وتستجيب لحاجات الطلبة أنفسهم كما هو موضح في جدول رقم (1).

3. تصميم أنشطة لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول تعزز من دور السياق.

إن عناصر المكان والزمان، وتصنيف الأنشطة التعلمية ترتبط فيما بينها بشكل منظم، إذ لا ينبغي النظر إلى كل منها بشكل منفصل عن الآخر في التصميم المتعلق بتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول، كما ينبغي أن يعمل المنهاج القائم على تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول على دمج التعلم المرتبط بالسياق مع الأنشطة التي تتم بالهاتف المحمول التي لا ترتبط بعنصري الزمان والمكان. وعلى نحو مماثل ينبغي دمج المهمات الفردية بمهمات أقل مرونة توظف أسلوب العمل ضمن مجموعات. وهنا من المهم أن نتذكر أن المزايا التقنية للأجهزة التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة لها تضع بعض القيود والمحددات على مستوى المرونة لمطلوبة، وبالتالي لا يمكن تجاهلها حين تصميم تطبيقات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول. وفي هذا السياق يمثل الجدول التالي التصميم الخاص بمهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول الذي يحدد المتغيرات والبدائل الأساسية لعوامل الزمان والمكان كما تظهرها النظرية البنائية البيئية. ويضم الجدول ستة متغيرات تؤثر في مفهوم المرونة ومفهوم (في أي وقت وفي أي مكان) الذي يدخل في لب أنشطة ومهام تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول:

1. محدودية الزمان (TB): يعد البعد الزمني عاملا رئيسا في السياق الاجتماعي الثقافي للتعلم. وقد يكون محددا خارجيا يفرض على التعلم.فقد نجد – على سبيل المثال –حدثا تعلميا مثل مقابلة خبير لا يحدها زمان معين وتتم بأي وقت.

2. مرونة الزمان (TF): يمكن تعديل وقت التعلم وفق حاجات المتعلم، أو يعطى المتعلم فرصة اختيار متى يتعلم بنفسه بحيث لا يعود التعلم محددا بزمن معين قد لا يكون مهما للمحتوى التعليمي، كمثل الاستماع إلى قصة سمعية أو زيارة حديقة عامة.

3. محدودية المكان (PB): يتم التعلم في مكان محدد يحتوي على إمكانات سياقية مثل معلومات تتوفر في الموقف والسياق وفي المصادر التعليمية المتوفرة والأدوات والتي تعمل جميعها على تحسين العملية التعلمية برمتها. وهنا يتاح للمتعلم الخيار الذاتي لتحديد وملاءمة إمكانات السياق لبناء المعنى بشكل فردي او تشاركي مع الآخرين، أو يمكن للمتعلم توظيف الهاتف المحمول للإفادة من إمكاناته وتطبيقاته في التعلم وممارسة اللغة. على سبيل المثال تطبيق يأتي على شكل مكتبة تعرض معلومات سمعية ومرئية تتيح للمتعلمين التدرب على مفردات خاصة بالتسوق أو على شكل موقع تاريخي يعرض معلومات سمعية ومكتوبة ومعروضات تدلل على حقبات وعصور مرت على موقع تاريخي ما.

4. مرونة المكان (PF): يتميز مكان التعلم بالمرونة فلا يتقيد التعلم بمكان ما دون غيره ، ولا يتأثر بسياق محدد، ولا هو يتأثر بتغير المكان، وهنا يكون بمقدور المتعلم أن يتعلم في أي مكان يشاء ، على سبيل المثال ممارسة أنشطة لغوية تعلمية باستخدام الهاتف المحمول لدراسة تراكيب لغوية على هيئة تطبيق يمكن تحميله على الجهاز الخلوي.

5. مجموعات العمل/ أزواج(GW): بحيث يتاح للمتعلمين العمل ضمن مجموعات تتكون من اثنين أو أكثر قي سياق أقل مرونة، وكلما زاد عدد المتعلمين قلت المرونة حين تبرز بعض القيود التي تحد من العمل الفردي، وانخراط أناس آخرين في التعلم الفردي، كما أن العمل ضمن مجموعات يحد من مرونة الزمان والمكان بدرجة أقل بسبب الحاجة إلى تنسيق حاجات الأفراد، وعملهم ضمن المجموعة وكذلك تنسيق الظروف المحيطة، ومن الأمثلة على ذلك تطبيقات القصص التعاونية والعاب المطاردة.

6. العمل الفردي (IW) يعمل المتعلمون فرادى، ويتمكنون من انجاز مهمات في أي مكان وزمان يشاؤون ،ضمن سياق تعلمي مرن لا تقيده ولا ترتبط أنشطته بزمان أو مكان محدد ، على سبيل المثال حين يقوم المتعلمون بتسجيل أحاديثهم ويتبادلونها فيما بينهم بوساطة هواتفهم المحمولة ليتم تقييم جوانب معينة في هذه الأحاديث المسجلة.

إن التفاعل بين العناصر الستة السابقة يحدد مفهوم الحراك الفعلي وحرية الحركة عبر عناصر الزمان والمكان لكل اوْلئك المشاركين في تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول. ونذكر هنا أن مرونة التعلم النقال (التعلم بواسطة الهاتف المحمول) تظهر بصورة جلية كمجال واسع رحب يتأثر بالمتغيرات والعوامل الستة آنفة الذكر ، فعلى سبيل المثال يؤثر عدد المتعلمين المشاركين في عمل أو مهمة تعليمية جماعية على مرونة النشاط التعليمي سواء كان فرديا أو جماعيا او زوجيا. ولغايات نقاش هذه القضية وتحديدا لمقارنة الدرجات التقريبية لعامل المرونة في مواقف تعليمية

مختلفة ،سيتم معاملة مفهوم المرونة في الجدول رقم (1) كمعامل ثنائي مزدوج، بمعنى أن الرقم (1) يعني وجود مرونة بينما الرقم (0) يعني غياب المرونة، ومثل هذا الأسلوب يوفر مقياسا مرجعيا وهوامش مفاهيمية لعنصر المرونة في التعلم النقال. وهذا يظهر بوضوح –على سبيل المثال – الأنشطة التي تقيدها محددات الزمان والمكان، وعمل المجموعات تعطينا الرقم (0) الذي يعبر عن غياب المرونة بينما نجد الرقم (1) يعطى للأنشطة المرتبطة بمرونة الزمان والمكان والعمل الفردي، وتعني وجود عنصر المرونة بشكل واضح في هذا النمط او ذاك. وفي الوقت نفسه نجد أن عددا من تصاميم تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول تقع بين هذه الهوامش (بين 0 – 1)، بمعنى أنها تقع بين النقاط المرجعية التي تمثلها ثمانية أنماط تقوم على المزج بين عنصري الزمان والمكان. ويعبر عن ذلك بمثال مهمة عمل جماعية ضمن تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول تعطى للمتعلمين لتنفذ في أسبوع يطلب منهم خلاله جمع نتاجات لغوية مرتبطة بعنصر المكان والموقع. وهنا نجد أن هذا المثال يقع بين المتغيرات (مرونة الوقت – حدود المكان – مجموعات العمل) من جهة، والمتغيرات (حدود الزمان– حدود المكان– مجموعات العمل) من جهة أخرى. وبإيجاز يمكن القول إن هذا التصنيف يهدف إلى إبراز أهمية عنصري المكان والزمان في تصاميم تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول وممارساته.

الجدول (1)

تصنيف مهام تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول: تداخلات تصنيف عاملي الزمان والمكان في مهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول

الرقم	اندماج (الزمان – المكان – عمل المجموعات)	مستوى المرونة	أمثلة لأنشطة ومهمات تعلميه تعتمد تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول
.1	TB-PF-GW	1=0+1+0	حوار ونقاش متزامن / مسجل باستخدام الهاتف المحمول
.2	TF-PF-GW	2=1+1+0	إعادة سرد قصة سمعية غير متزامنة بوساطة نتاجات وإدراك موزع (دون محددات زمنية)
.3	TB-PB-GW	0 =0+0+0	لعبة مطاردة يشارك بها مجموعة متعلمين يتقابلون في وقت محدد وفي مكان محدد لانجاز مهمة جماعية تعتمد على مصادر موقفية للعبة.
.4	TF-PB-GW	1=1+0+0	نشاط سمعي يعتمد على سياق محدد حين يستعمل الأفراد أسلوب الاستجابة السريعة في مواقف وأمكنة ذات مصادر للتفاعل مع المعلومات، والخروج بنتاجات ضمن مجموعات عمل او أزواج دون التقيد بزمن.
.5	TB-PF-IW	2=0+1+1	الاستماع /المشاركة بشكل فردي مقابلة إذاعية في وقت محدد.
.6	TF-PF-IW	3=1+1+1	الاستماع إلى تسجيل صوتي أو الاستماع إلى لعبة على موقع مثل (http://quizlet.com/ أو البحث عن معنى كلمة في تطبيق معين
.7	TB-PB-IW	1=0+0+1	نشاط سمعي /كلامي يعتمد على مكان وسياق محدد (تسجيلات وسائط متعددة)أو العاب لغوية يتفاعل خلالها الأفراد مع المعلومات أو مع الناس ضمن وقت محدد.
.8	TF-PB-IW	2=1+0+1	نشاط سمعي /كلامي يعتمد على مكان وسياق محدد يتاح فيه للأفراد فرصة استعمال أسلوب الاستجابة السريعة في مواقف وأمكنة للتفاعل مع المعلومات وإخراج نتاجات فردية من خلال تسجيلات (صور –فيديوهات / سمعيات) تمثل امثلة حية للغة المستخدمة (دون التقيد بزمن)

- **(TB):** محدودية الزمان
- **(PB):** محدودية المكان
- **(TF):** مرونة الزمان
- **(PF):** مرونة المكان
- **(GW)** : عمل المجموعات
- **(IW):** العمل الفردي

يتضح مما سبق أن مرونة مفهوم (في أي مكان وأي زمان) المستخدم في تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول تختلف من سياق إلى آخر، وترتبط بهدف وتصميم النشاط التعلمي الموجود في المنهاج ككل. وهنا يمكن الاستدلال على التعلم البنائي البيئي من خلال الأمثلة والحالات الواردة في الجدول ذات الأرقام (3، 4،7،8) التي تعبر عن محدودية المكان ، وتوضح هذه الحالات ما يحدث حين التعلم في سياق محدد يمكن المتعلم من اشتقاق المعنى من البيئة المحيطة. ويعمل السياق هنا على تقديم مصادر لغوية موقفية مرتبطة بالبيئة تكيف لتلائم مهمات وأنشطة تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول اعتمادا على مفهوم الاستجابة السريعة والنتاجات التعليمية وغيرها. وحين تصميم هذا الشكل من التعلم ، يجب النظر إلى فوائد الحلول المرتبطة بالسياق أكثر من المحددات التي قد تنشأ من غياب مرونة المكان والزمان.علاوة على ذلك ولضمان خبرات لغوية تعلمية شمولية ، يجب إدماج مواقف تواصلية عفوية في المنهاج الدراسي. كما يجب معالجة النقص في المواقف الحقيقية للتواصل التي قد تغيب عن المنهاج الدراسي من خلال إدماج أنشطة ومهمات تواصلية واقعية بدل استخدام مواقف غير حقيقية.

من هنا ينبغي ألا نعمل على تبسيط البيئة المعقدة (Spiro 1988)، وإنما الإعداد المستمر للمتعلم ليواجه تحديات العالم الحقيقي وكذلك تصميم مهمات ودعائم لوجستية يوظف فيها الهاتف المحمول وتكون مناسبة للقدرات اللغوية الحالية للمتعلم، وتلائم الاستعداد والأهلية الثقافية والاجتماعية والخبرات السابقة له ، حتى ولوج نقطة منطقة التطور التقريبية والتي تعني الفرق بين ما يمكن للمتعلم القيام به بمساعدة خارجية وما يستطيع القيام به دون مساعدة من أحد.

نستنتج أنه يمكن مساعدة الأفراد على التعامل مع تعقيدات

المواقف اللغوية الحقيقية في البيئة من خلال استخدام أجهزة الهواتف المحمولة. كما أن دمج السياق في التعلم دون التقيد والاعتماد على عنصري المكان والزمان يمكن مهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول مساعدة المتعلم على الاندماج والتعامل مع مواقف حياتية متعلقة بالموضوع. وفي مثل هذه الحالات تؤثر خصائص السياق على التواصل والتعلم من خلال الإمكانات السياقية ، كما تسهم الهواتف المحمولة في تحقيق التعلم من خلال المساعدة في فهم المعلومات اللفظية التي تبرز وكذلك الإشارة إلى المصادر السياقية والتلميحات وخلافه.

وأخيرا إن مزج مهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول يؤدي عبر الوقت وبطريقة منظمة إلى زيادة إحساس المتعلمين بالراحة حين يمارسون مهاراتهم اللغوية في حياتهم اليومية خارج غرفة الصف ، كما يجب أن تتصل المهام مع بعضها بعضا، وتترابط بطريقة تساعد المتعلمين على صقل مهاراتهم من خلال ممارسات متكررة، يستخدم فيها الهاتف المحمول من أجل بناء استراتيجيات وكفايات ومفردات للتعامل مع تعقيدات الحياة اليومية ، وهذا يساعد المتعلمين على مواجهة التحديات التواصلية بشكل مستقل ، مما يؤهلهم لاحقا للمشاركة الفاعلة في توليد المعاني الاجتماعية وفهمها (Vygtosky 1978) للتواصل مع الآخرين بحرية من خلال اللغة التي تساعدهم على التعبير عما يدور في أنفسهم وما يدور في بيئتهم المحيطة.

الخاتمة والاستنتاج

إن استخدام مفهوم الحراك في تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول لا يعني بالضرورة أن يكون مرادفا للمرونة غير المحددة، أو التعلم (في أي وقت وفي أي مكان)، ولا أن تكون المرونة هذه مرغوبة في كل المواقف التعليمية والسياقات التربوية. ففي واقع الأمر –وكما أوضحنا في هذه الورقة– هناك بعض المهمات التعلمية التي تستفاد لأنها تعتمد على مكان وزمان معينين، وبالتالي توظف النتائج من خلال وجود المصادر المتوفرة في السياق التعليمي، وفي المعلومات وفي الدعائم ومؤشرات السياق كذلك. وفي الوقت نفسه نجد أن المهمات التعاونية على الرغم من أنها تفرض محددات المرونة فهي تمكن المتعلمين من بناء المعرفة وإصلاح العملية التعلمية، وبالتالي تحسين النواتج العلمية المرجوة. كما أن متغيرات الزمان والمكان والعمل ضمن مجموعات هي أمثلة لبعض التأثيرات المتعددة التي تؤثر على درجة المرونة في التعلم من خلال الهاتف المحمول.

لقد ناقشت هذه الورقة العلاقة بين عناصر الزمان والمكان، وعمل المجموعات التي يمكن ضبطها والعمل بها بطريقة ملائمة في أثناء تحقيق هدف تصميم مهمات تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول، سعيا للوصول إلى نتائج التعلم الفضلى التي نطمح إليها ، كما أن تفاعل الحراك وتحقيق التعلم بالهاتف المحمول، وإمكانات السياق الحقيقية يجب أن تؤخذ جميعا بعين الاعتبار حين الولوج إلى عالم التعلم بمساعدة الهاتف المحمول، وبشكل أوسع التعلم النقال الذي يدعو إلى تحول مفاهيمي وإعادة تقييم الإطار النظري الذي يوجه تصميم نمط تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول.

المصادر والمراجع:

1. *Ariza, E.N., & Hancock, S. (2003). Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 4(2), 1-9.*
2. *Burston, J. (2014). MALL: The pedagogical challenges. Computer Assisted Language Learning, 27(4), 344-357.*
3. *Felix, U. (2002).The Web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. ReCall, 14(1), 2-15.*
4. *Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.*
5. *Goodyear, P. (2007). Flexible learning and the architecture of learning places. Handbook of research on educational communications and technology, 251-257.*
6. *Harris, R. (1998). Introduction to integrational linguistics. Oxford, Pergamon.*
7. *Hoven, D., Palalas, A. (2011). (Re)conceptualizing design approaches for mobile language learning. CALICO Journal, 28(3), 699-720.*
8. *Kern, R., Ware, P., Warschauer. M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 243-260.*
9. *Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I., G. Vavoula (2011). The genesis and development of mobile learning in Europe. In: D. Parsons, (Ed.) Combining e-Learning and m-Learning: New applications of blended educational resources (151–177).Hershey, PA:Information Science Reference.*
10. *Lafford, B. A. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). Modern Language Journal, 93(s1), 673–696.*
11. *Lantolf, J.P. (2000). Introducing sociocultural theory. In: J.P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory in second language learning (1-26). Oxford: Oxford University Press.*
12. *Norman, D. (1988). The design of everyday things. New York London Toronto Sydney Auckland: Doubled Currency.*
13. *Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). Mobile learning: Structures, agency, practices. New York: Springer.*
14. *Palalas, A. (2012). Design guidelines for a Mobile-Enabled Language Learning system supporting the development of ESP listening skills (Doctoral dissertation, Athabasca University). Retrieved from http://hdl.handle.net/10791/17.*
15. *Palalas, A. (2013). Blended mobile learning: Expanding learning spaces with mobile technologies. In: A. Tsinakos, M. Ally (Eds.), Global mobile learning implementations and trends (86-104).*
16. *Parsons, D. (2014). The Future of Mobile Learning and Implications for Education and Training. In: M. Ally, T. Avgoustos (Eds.) Increasing Access Through Mobile Learning, 217–229. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.*
17. *Petit, T., Lacerda Santos, G. (2014). Mobile learning: An ergonomic alternative for long-awaited educational changes? In: M. Kalz, Y. Bayyurt M. Specht (Eds.), Mobile as mainstream – Towards future challenges in mobile learning. 13th World Conference on Mobile and Contextual Learning, mLearn 2014, Istanbul, Turkey, November 3-5, 2014, Proceedings (1-14). http://www.academia.edu/9001887/.*
18. *Sadler-Smith, E., Smith, P. (2004). Strategies for accommodating individual's styles and preferences in flexible learning programmes. British Journal of Educational Technology, 35, 395-412.*

19. *Seely Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32–42.*

20. *Spikol, D. (2009).Exploring learning practices through co-design of mobile games. In G. Vavoula, N. Pachler, & A. Kukulska-Hulme (Eds.), Researching mobile learning: Frameworks, tools and research designs (123-136). Bern, Switzerland: Peter Lang AG. International Academic Publishers.*

21. *Spiro, R. J. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. Technical Report No. 441.*

22. *van den Brande, L. (1993). Flexible and distance learning – A special report. Wiley and Commission of the European Communities Directorate- General XIII, Brussels.*

23. *van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (245-259). Oxford: Oxford University Press.*

24. *Vygotsky, L. S. (1978).Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*

Warschauer,Mark and Healey, Deborah. (1998). Computers and language learning: an overview. Language Teaching. Language Teaching / Volume 31 / Issue 02 / April 1998, pp 57-71. Cambridge University Press.

25. *Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: First Harvard University Press.*

26. *Willems, J. (2005). Flexible learning: Implications of (when-ever), (where-ever) and (what-ever). Distance Education, 26(3), 429-435.*

27. *Woodill, G, Udell, C. (2015). Enterprise mobile learning: A primer. In: C. Udell, G. Woodill (Eds.) Mastering mobile learning: Tips and techniques for success. Hoboken, NJ: Wiley.*

3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institutions he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach, they are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.

9. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
10. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
11. The research papers submitted to the Deanship of Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
12. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
13. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
14. The researchers will be notified of the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. References and resources should be written at the end of the paper as follows; if the reference is a book, it is cited in the following order, name of the author, title of the book or paper, name of the translator if any or reviser, place of publication, publisher, edition, year of publishing, volume, and page number. If the reference is a journal, it should be cited as follows, author, paper title, journal title, journal volume, date of publication and page number.
2. References and resources are arranged at the end of the paper as follows, references in alphabetical order starting with the surname of author, followed by the name of the author, title of the book or paper, place of publishing, edition, year of publication, and volume. The list should not include any reference which is not mentioned in the body of the paper.

   - In case the resource is with no specified edition, the researcher writes (N.A)
   - In case the publishing company is in not available, the researcher writes (N.P)
   - In case there is no author, the researcher writes (N.A)
   - In case the publishing date is missing , the researcher writes (N.D)

3. The researcher can use APA style for documenting resources in the text, placing the references immediately after the quote in the following order, surname of the author, year of publication, page number.
4. Opaque terms or expressions are to be explained in footnotes

   Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

   http://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. The researcher must submit his/her research via email (hss@qou.edu) in Microsoft Word format, taking into consideration the following:

   - For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
   - For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
   - the text should be single-spaced
   - Margins:

     For papers written in Arabic margins should be set to: 3cm top/bottom, 3cm right, 2.5 cm left.

     For papers written in English margins should be set to: 3cm top/bottom, 2.5 cm right, 3 cm left
3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.

Journal of Al-Quds Open University

for Research & Studies

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (100-150 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
4. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit his research via email to the Deanship of Scientific research (hss@qou.edu) in Microsoft Word Format, taking into Consideration that the page layout should be two columns.

   (Check the attached digital form on the website of Scientific Research)
3. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
4. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
5. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
6. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Journal of Al-Quds Open University

for Research & Studies

Vision

Leadership, excellence and creativity in the field of open learning, community service, and scientific research, besides imbedding its leading role in establishing the Palestinian society based on knowledge and science.

Mission

Preparing qualified graduates to meet the needs of the community, who have the capabilities to compete in both local and regional labor markets, and to contribute efficiently and distinctly in scientific research and capacity-building of technical and human aspects. This will be achieved through providing educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning; as well as, strengthening and enhancing the scientific research environment, within a framework of community interaction and co-operation and exchange of expertise with the stakeholders, based on the latest standards of quality and excellence.

Core Values

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in Education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies is a scientific refereed Journal, issued quarterly by the Deanship of Scientific Research. The first volume was issued in October 2002. Recently the journal obtained the Arab Impact Factor. The journal publishes original research papers & scientific studies in the field of the faculty staff specializations and other researchers from Al-Quds Open University & other International, Arabic and local universities. The journal also publishes refereed papers, reviews, scientific reports and translated research papers as long as they have not been previously published in any conferences' publications or journals.

Journal of Al-Quds Open University

for Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Dr. Younis Murshid Amro

President of the University

EDITOR - IN - CHIEF

Prof. Dr. Samir Dawood Al-Nejdi

SUPERVISING - EDITOR

Prof. Dr. Husni Mohammad Awad

Dean of Scientific Research

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Abdul Nasser Qasim Al- Farra
Prof. Dr. Mohamed Mohamed Al-Shalash
Prof. Dr. Hani Hussein Abu AL-Rob
Prof. Dr. Imad Saleh Abdel Haq
Dr. Rushdi Yousef Al-Qawasmah
Dr. Atef Husni AL-Asuli
Prof. Dr. Faisal Husain Gawadrah
Prof. Dr. Jamal Mohammad Ibrahim
Prof. Dr. Sami Awad Abu Izhak
Dr. Mutasem Tawfiq Al-Khader
Dr. Ghassan Ismail Fatafta
Dr. Musa Ali Talib