مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الثاني، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذه عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حال كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "ارسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.

2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.

3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات الي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوم مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الاولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الالكتروني، وتكون باللغتين العربية والانجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الاعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كامل أيهما أقل بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)
9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .
10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة.
12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic…. 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA-

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـــ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.
10. فـــي حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:
    أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
    ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.
    ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.
    د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.
11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.
14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
16. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
18. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

المشرف العـــــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيـئـــة الـتحريـــــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية د. محمد بن صالح الزامل	27 – 13
2	أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة حائل د. فيصل بن فهد بن محمد الشمري	45 – 29
3	استراتيجية مقترحة لمواجهة مخاطر حروب الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية: دراسة وصفية كمية د. عتيق زايد الشمري	68 – 47
4	البدايات والنهايات في قصص حكيمة الحربي د. ناصر سلَّيم محمد علي الحميدي	82 – 71
5	أقوال الإمام القُتَبِي (ت: 276هـ)، في الوقف والابتداء من خلال كتاب القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس جمعًا ودراسة د. فيصل بن حمود الشمري	98 – 85
6	الفروق الاجتماعية وأثرها في عقد النكاح: دراسة فقهية نظامية مقارنة د. عبدالرحيم عجيان السناني	130 – 101
7	البلاغة القرآنية في آيات التعايش مع غير المسلمين د.عواد ملفي زايد الشمري أ.د. أحمد أحمد السيد شتيوي أ.د. أنسام محمد خالد الحسيني	145 – 133
8	درجة ممارسة طلبة جامعة المجمعة لقيم المواطنة الرقمية ودور الجامعة في تعزيزها د. خالد بن إبراهيم العفيصان	183 – 147
9	مظاهر تمكين المرأة من خلال قصة موسى مع امرأتي مدين (دراسة موضوعية) د. ماجد بن حامد الشاعر	192 – 185
10	معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال د. خلود بنت حمد العبيكان	215 – 195
11	نموذج مقترح لحوكمة الجامعات في المملكة العربية السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية د. تماني بنت عبد الله الحمود	241 – 217
12	On the Structure of Agreeing Possessive Particles Sˁaħib and Raaʕi in Najdi Arabic: Extending the Predication Approach د. عيسى بن صنيتان الرشيدي	253 – 243

أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية

The Impact of Using Cognitive Apprenticeship Strategy in Teaching Chemistry on Developing Negotiation Skills among Secondary School Studentss

د. محمد بن صالح الزامل
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، كلية التربية، جامعة الجوف

Dr. Mohammed Saleh Alzamil
Assistant Professor of Science Education
College of Education, Jouf University

(قُدم للنشر في 2023/10/20، وقُبل للنشر في 2023/12/04)

المستخلص

هدف البحث تعرف أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء، على تنمية مهارات التفاوض، لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، بقياس بعدي. وطُبق البحث على عينة مكونة من (48) طالباً، بواقع (24) طالباً لكل مجموعة. واستخدم البحث مقياس مهارات التفاوض، وشمل سبعة أبعاد، وهي: حل المشكلة واتخاذ القرار، مهارة الإقناع، مهارة الإنصات، توجيه الأسئلة، إدارة الحوار، التحكم في الانفعالات، التواصل الإيجابي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس مهارات التفاوض للمقياس ككل وفي أبعاده السبعة لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج، قدم البحث عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تدريس الكيمياء، التلمذة المعرفية، التفاوض، المرحلة الثانوية.

Abstract

The research aimed at identifying the impact of using the cognitive apprenticeship strategy in teaching chemistry on developing the negotiation skills among secondary school students. To achieve this objective, the researcher adopted the post-test two-group quasi-experimental design: the experimental and the control group. The research was applied on a sample comprising (48) students, with each group having (24) students. The researcher used the scale of negotiation skills, which included seven dimensions: problem-solving and decision-making, convincing skill, listening skill, asking questions, conversation management, emotional control and positive communication. The results revealed that there were statistically significant differences in the scale of negotiation skills as a whole and in its seven dimensions in favor of the experimental group.

Keywords: Teaching chemistry, cognitive apprenticeship, negotiation, secondary stage

المقدمة:

تركز التوجهات الحديثة في تعليم العلوم وتعلمها على تنمية الثقافة العلمية لجميع الطلاب لتحقيق مفهوم المواطنة، كجزء مهم من أهداف تعليم العلوم، ومن متطلبات ذلك قدرة الطلاب على فهم عمليات العلم، والقدرة على فهم انعكاسات العلم والمعرفة على الأفراد والمجتمعات، والمشاركة في النقاشات والمحاججة على أساس علمي وبالتالي القدرة على التفاوض، واتخاذ القرارات في المواقف اليومية التي لها علاقة بالعلوم، سيّما وأن موضوعات العلوم تتضمن العديد من القضايا العلمية غير المحسومة وغير واضحة الحلول، والتي تتطلب توفير سياقات تمكّن الطلاب من استقصاء تلك القضايا بواقعية مدعمة بالأدلة والبراهين، ومن ثم اكتساب خبرات تفاوضية من أجل اتخاذ قرارات تجاهها مراعية الجوانب المجتمعية والأخلاقية للعلم، تعزيزاً لقيم المواطنة المستنيرة (Sadler, 2011). ولتحقيق تلك الأهداف؛ سعت الأنظمة التعليمية في العديد من الدول إلى تبني مبادئ الفلسفة البنائية في تعليم العلوم، من خلال مناهجها التعليمية في المراحل المختلفة.

وأشار (Aggabao, 2010) إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحسين مستويات الطلاب، مقارنة بأنماط التعلم التقليدية؛ نظرًا لتأكيد هذه النظرية على أهمية نشاط المتعلم وتكوين بنيته المعرفية بنفسه وبتوجيه من معلمه بدلًا من استقبال المعلومة جاهزة واسترجاعها عند الطلب. وتعتمد النظرية البنائية على توفير بيئات تعليمية تعزز عملية الحوار بين الطلاب، وتوليد الإجابات المعتمدة في الأساس على درجة الفهم ومستوى الخبرات السابقة التي يتمتعون بها فعليًا، التي تهتم بمعرفة الطريقة التي يتم بها بناء المعارف والخبرات لدى الطلاب والتي تختلف من فرد لآخر (Chaulk, 2007).

ويتضمن التعلمُ البنائي العديدَ من المبادئ، ومنها –كما يرى (Wheatley, 1999)– أهمية التعلم القائم على حل المشكلات، فالتعلم البنائي يساعد الطلاب على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي لديهم الثقةَ في قدراتهم على حل المشكلات. ومن مبادئ التعلم البنائي أن عملية التعليم تتضمن بناءَ الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، أي إن الفرد لا يبني معرفته عن معطيات العالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معانٍ مع الآخرين، وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم، ومن ثم فقد يعدّل الفرد الواحد هذه المعاني من خلال تفاوضه على معنى هذه الظواهر (زيتون، 2007). وأشارت (Haruthaithanasan, 2010) إلى أهمية توافر مبدأ الاستقلالية Autonomy في التعلم البنائي، حيث يصبح المتعلم أكثر تحكمًا في عملية التعلم وفي عملية التقييم الخاصة به، وأهمية توفير بيئات تعليمية حقيقية تعتمد في تصميم مواقفها التعليمية على المواقف التي تحدث في الحياة اليومية، وتوفير بيئات تعليمية تعاونية يستطيع الطلاب فيها أن يعملوا من خلال فرق عمل جماعية وتبادل الآراء ومساعدة الطلاب بعضهم بعضًا من أجل التوصل إلى المعلومات الصحيحة، إضافة إلى التفكير التأملي كمبدأ من مبادئ التعلم البنائي؛ ويقوم هذا المبدأ على أساس تحفيز مهارات التفكير الخاصة بالطلاب وخلق نوع من أنواع التقييم النقدي للمعارف والخبرات التي يكتسبها الأفراد.

وتعد التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship أحد مداخل وتطبيقات التعلم البنائي التي تجعل المتعلم نشطًا في بناء المعرفة وتكوينها، واكتساب مهارات معالجة الأفكار والمعلومات من خلال تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، حيث يقوم شخصٌ خبيرٌ بمساعدة الأفراد الأقل خبرة بتبني عدةَ أساليب لتقديم المعرفة وعرضها وتمثيلها واكتشافها، والتدريب على استخدامها، وتقديم الدعم والتوجيه اللازم لبناء أطر وميكانيزمات التعلم الفعال (Dennen & Burner, 2004; Ghefaili, 2003; Lefrancois, 2000).

ويشير (Al-dmour, 2010) إلى أن التلمذة المعرفية نموذجٌ يقوم على مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تعمل على جعل التفكير مرئيًا، حيث يساعدُ الطالبَ على تعلم المهمة من خلال المشاهدة لتفاصيلها والملاحظة لإجراءات تنفيذها، والتي ربما يكون من الصعب عليه تعلمها بمفرده؛ ومن ثم يستطيع الطالبُ مراقبةَ أعماله، وتزداد دافعيتُه لعملية التعلم؛ حيث إنه في موقف تعلم حقيقي. وتشير (Bieniek, 2008) إلى أن التلمذة المعرفية إستراتيجية تربوية تدعمُ التعلم في مجالٍ معين، من خلال تمكين الطلاب من اكتساب وتطوير استخدامهم لأدواتهم المعرفية عن طريق النشاط والتفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، من خلال تشجيع الملاحظة المباشرة للخبراء أثناء انشغالهم في المهام المستهدفة. ويستند التدريب هنا على مبادئ تتمثل في: المحتوى، والتدريب، والسقالات، والتعبير، والتفكير والاستكشاف. وتعد التلمذة المعرفية أسلوبًا ونموذجًا تربويًا للتعلم، يساعد الطلاب على اكتساب المهارات ضمن ممارسات حقيقية ممثلة للهدف الذي يُراد تحقيقه من خلال الأنشطة والتفاعل الاجتماعي، مماثلة لتلك التي تحدث عند تعلم الحِرَف والمهن العلمية (أمين، 2014).

وذكرت (Kuhn, 2012, 68) أبعاد التلمذة المعرفية الأربعة، والمتمثلة في الآتي:

1. المحتوى: ويشير إلى المعرفة الحقيقية ومحتوى الكتب. وأشار (Collins et al., 1989) إلى أربعة أنواع من المعرفة، وهي: المعرفة بالمجال، إستراتيجيات المعالجة، إستراتيجيات الضبط، إستراتيجيات التعلم.
2. طرق التدريس: ويشير إلى منح الطلاب الفرصةَ للاستكشاف والملاحظة والإبداع، حيث يقوم المعلمون بالإشراف والتدريب وتقديم التغذية الراجعة، ودعم تعلم الطلاب بالتسقيل، ويتدرجون في تسليم التحكم في عملية التعلم للطلاب.
3. تسلسل التدريس: ويشير إلى تنظيم إجراءات عملية التعلم في خطوات متسلسلة ومراحل متدرجة؛ حتى يتسنى للمتعلم

ملاحظةَ المهارات المتعددة في أداء المعلم ويكتشف الظروف التي تنطبق عليها، وتحديد سياق تعلمها، وهذا يتطلب تسلسل تعقد المهمات وتنويع مواقف حل المشكلات باستمرار.

4. مجتمع التدريس: ويشير إلى تجسيد بيئة التعلم لمواقف العالم الحقيقي الذي يعيشه الطلاب؛ فيشعرون بأن تعلمهم ذو معنى ودلالة في حل مشكلاتهم الأكاديمية من جهة والتغلب على بعض مشكلاتهم الحياتية من جهة أخرى، ومن ثم انتقال الخبرة المعرفية وتطبيقها في مواقف أخرى.

وقدم (Ghefaili, 2003) ستةَ أساليب أو خطوات للتلمذة المعرفية، وهي: النمذجة، التسقيل، التدريب، التعبير، التأمل، الاستكشاف. والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

1. **النمذجة Modeling**: تشير إلى عملية عرض وتمثيل الأفكار والمعلومات والمهارات من قِبل المعلم (الخبير)، بحيث يمكن للمتعلم ملاحظة أداء الخبير لهذه المهارات، والعمليات، وتنفيذها بإتقان من أجل بناء نموذج عقلي مفاهيمي وإجرائي. وينبغي على المعلم التنوع في أساليب عرض وتمثيل المعلومات، عبر تقسيم خطوات وإجراءات تكوين المفهوم أو المهارة، وتبني صيغ متعددة للتفكير في إنجاز المهام مثل استخدام خرائط المفاهيم، وصيغ أخرى مثل التفكير بصوت مسموع، واستخدام الفيديو التعليمي، والتنظيم والسلسلة الهرمية لمهام التعلم.

2. **التسقيل Scaffolding**: وهي شكل من أشكال المساعدة التي تُقدم للمتعلم من قِبل معلم أو زميل، ومن شأنه مساعدة المتعلم على إجراء وتنفيذ مهمة التعلم بشكل تدريجي، بما يمكِّنُه من مواصلة تعلّم بقية المهام بشكل فردي. والسقالات التعليمية هي تقديم العون الوقتي (المتزامن) الذي يقدمه المعلم ويحتاجه المتعلم؛ لكي يكتسب بعض المعارف والمهارات، فيتمكن من مواصلة التعلم بالاعتماد على نفسه (زيتون وزيتون، 2003).

3. **التدريب Coaching**: ويتمثّل في ملاحظة الطلاب أثناء محاولاتهم إكمالَ مهام معينة، ومن ثَمّ تزويدهم بالتلميحات، ومساعدتهم حين الحاجة، وتقديم التغذية الراجعة لهم. والتدريب يشير إلى جميع الطرق والوسائل التي تعزّزُ عمليةَ التعلم وتسرّعُها في نطاق أوسع. في حين أن السقالات التعليمية تشير إلى تقديم الدعم للمتعلم في نطاق ضيق.

4. **التعبير Articulation**: يشملُ تشجيع الطلاب على التعبير بوضوح عن نتائج تعلمهم بأية وسيلة كانت، فيفكرون في سلوكياتهم أثناء أدائهم المهام، وبعد الانتهاء منها تارة أخرى، ومن ثم إعطاء الأسباب المقنعة وراء قراراتهم وإستراتيجياتهم ونتائج تعلمهم، وتشتمل عملية التعبير على المناقشة، والتوضيح، والعرض، وتبادل الكتابة وغيرها؛ مما يساعد في تحقق المهمات واكتساب المهارات.

5. **التأمل Reflection**: التأمل -كأحد أساليب التلمذة المعرفية- يشير إلى القدرة على رؤية الممارسات الجيدة، وعزلها عن الممارسات غير الصحيحة، سواء أكانت ممارساتٍ عقلية كالتفكير، أم ممارساتٍ عملية مثل حلّ المشكلة وإنتاج المشاريع. ويستهدف التأمل جعلَ الطلاب يراجعون جهودَهم المبذولة لإكمال مهامّهم وتحليل أدائهم، ومن ثم مقارنة عملياتهم في اكتساب المهارة مع عمليات باحث أو طالب آخر.

6. **الاستكشاف Exploration**: ويعبّر عن عملية بناءٍ وتشكيل الافتراضات الفردية للبرهنة عن التعلم الذي نتج عن عملية التلمذة. كما يعبر الاستكشاف عن القدرة على إنتاج أفكار ومشاريع جديدة يمكن تطبيقها في مواقف وسياقات تعليمية أخرى. ويقوم المعلم بتوظيف هذا الأسلوب في مساعدة الطلاب على تجربة إستراتيجيات وأنماط تفكير جديدة وفرضيات متنوعة، وملاحظة نتائجها عن طريق أنشطة ومشكلات معقدة (مُحكمة البناء)، ومواقف مفتوحة النهاية.

وتختلف التلمذة المعرفية عن المعرفة التقليدية في أنها تسمح بتطبيق مهارات التعلم في سياقات مختلفة وحقيقية ومواقف متنوعة، أما الأسلوب التقليدي فيقتصر -فقط- على توظيف مهارات التعلم في موقف التعلم المحدد، علاوةً على أن التلمذة المعرفية تتكامل مع نظريات التعلم وإستراتيجياته ومداخله المتنوعة (Greenleaf et al., 2011). وذكرت (Dickey, 2018, 509) عدة مميزات تتميز بها إستراتيجية التلمذة المعرفية، ومنها:

1. تزيد دافعية الطلاب للتعلم؛ لتنوع الأساليب.
2. تقدم فرصًا فورية للطلاب لمعالجة خبرات التعلم.
3. تزيد مهارات الطلاب وقدراتهم في التعلم الذاتي والاستقصاء وحل المشكلات.
4. تعطي الفرصة للطلاب للملاحظة والمشاركة والابتكار بشكل تعاوني.
5. تشجع الطلاب على التفكير، والتقويم الحقيقي في بيئة واقعية.
6. تساعد الطلاب على الاحتفاظ بمعرفتهم بشكل أفضل.
7. تعمل على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.
8. تزيد الثقة بالنفس، وتنقل الطالب إلى التعلم الواقعي الحقيقي .
9. تشجع حبَّ الاستطلاع والبحث.

وتناولت العديد من الدراسات التلمذة المعرفية في بيئات وسياقات تعليمية مختلفة، سواء على مستوى الطلاب أم المعلمين، في مرحلة التعليم الجامعي والدراسات العليا أم في مراحل التعليم العام، واستهدفت كذلك موضوعات ومقررات دراسية مختلفة.

ففي مجال تعليم العلوم في مراحل التعليم العام، هدفت دراسة أبو هدرة (2008) إلى التعرف على أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلاب المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لديهم. وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في المقياسين، لصالح المجموعة التجريبية. وفي الإطار ذاته استهدفت دراسة سعيد (2011) التعرف على أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم. وقد أسفرت نتائجها عن فاعلية أسلوب التلمذة المعرفية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المجموعة التجريبية. كما استهدفت دراسة صبري (2012) التعرف على أثر استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تدريس العلوم في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم، وأظهرت النتائج فاعلية أسلوب التلمذة المعرفية في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى الطلاب. بينما هدفت دراسة الطائي (2019) إلى التعرف على أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكائهم الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والذكاء الاجتماعي.

وفي مجال تعليم الكيمياء، هدفت دراسة الشوبكي (2015) إلى التعرف على أثر توظيف إستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم الكيميائية وحبّ الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. وأظهرت النتائج تفوقَ طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في أدائهن على أداتي الدراسة. أما دراسة الفيل (2016) فهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الإستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث استبانة التفكير الإستراتيجي واستبيان الجهد العقلي واختبارًا تحصيليًا في مادة الكيمياء. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في القياس البعدي لمهارات التفكير الإستراتيجي ولكفاءة التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي مجال تعليم الفيزياء هدفت دراسة الجبوري وآخرين (2019) إلى التعرف على أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. وتوصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي.

يتضح من الدراسات السابقة وجود أثر إيجابي لاستخدام التلمذة المعرفية في تعليم العلوم بشكل عام والكيمياء بشكل خاص لدى الطلبة في صفوف ومراحل تعليمية مختلفة على عدد من المتغيرات، مثل: تنمية التفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، والذكاء الاجتماعي، وتحسين مهارات التفكير الإستراتيجي، وحبّ الاستطلاع العلمي، والقدرة على حل المشكلات، وتنمية التحصيل، والمفاهيم الكيميائية، وكفاءة التعلم. وبالرغم من اهتمام الباحثين بدراسة التلمذة المعرفية وفعاليتها وأثرها على عدد من المتغيرات المختلفة لدى الطلبة، إلا أنه لا توجد دراسة هدفت إلى تناول أثر استخدام التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعد مهارات التفاوض من الحاجات الماسة التي يجب أن يكتسبها أفراد المجتمع في عصرنا الحالي، والذي يتميز بتعدد وتنوع أوجه النشاط البشري، واتصال الأفراد عبر وسائل الإعلام المختلفة ووسائل التواصل الاجتماعي والمواقف والأحداث اليومية التي تتطلب من الشخص ممارسة التفاوض Negotiation، سواء في المنزل أم في المدرسة أم في مكان العمل، وفي كل شأن من شؤون الحياة.

وفي هذا الصدد، يرى حفني (2000) أنه لا يوجد فردٌ يستطيع تلبية احتياجاته بمعزل عن الآخرين، وأن الجميع في حاجة إلى الجميع، ومن ثَم فإننا نمارس التفاوض طيلة الوقت وطيلة الحياة. ولو نظرنا إلى عالم البشر المحيط بنا لوجدناه عبارةً عن مائدة مفاوضات لا حدود لها، الجميع يجلسون حولها وكافة الموضوعات مطروحة للتفاوض، والفرد مشارك في هذه المفاوضات شاء أم أبى، سواء كان كبيرًا أم صغيرًا، ذكرًا أم أنثى، فالفرد يتفاوض مع أفراد الأسرة ومع رؤسائه ومرؤوسيه ومنافسيه، بل إنه يتفاوض مع رموز ومؤسسات كإدارة المدرسة وإدارة المرور... إلخ.

ويعد التفاوض واحدًا من أكثر الأساليب شيوعًا لاتخاذ القرارات وإدارة النزاعات، بل هو أيضًا لبنة رئيسة لحل المشكلات، كما أن مهارات التفاوض ومهارات حل المشكلات من أهم المهارات الواجب على كل مدرسة أن تقوم بتعليمها وتنميتها لدى الطلاب. ويواجه الطلاب في مسيرتهم التعليمية والحياتية الكثيرَ من المشكلات والضغوطات المختلفة، سواء كانت مشكلاتٍ علميةً أم تعليميةً أم شخصيةً أم اجتماعية (العلاق، 2010).

وتتضح أهمية التفاوض في القدرة على تنظيم الأفكار، والحوار الذهني البنّاء، والتحدث بطلاقة، والمناقشة المثمرة، واحترام أفكار الآخرين وآرائهم، وتنمية عادات العمل الجماعي من تعاون وتضافر جهود أعضاء الفريق الواحد (Bakic et al., 2015). كما يوصي سيد (2002) بأنه يجب علينا أن نتسلح بمعطيات ثقافة التفاوض، حيث إن مشكلات المجتمع تفتقر –إلى حد بعيد– إلى مواصفات لغة الحوار والتفاوض الإيجابي التي ينبغي أن يوظفها المتحاورون، كما تفتقد إلى مقومات ومنطق الحوار السليم.

وتنصح (Lantieri, 1997) – من خلال دراستها عن التفاوض– بأهمية التعرف على أسس وإستراتيجيات التفاوض السليمة، واستخدامها كأسلوب أمثل لفضّ المنازعات بين المراهقين وأسرهم في المرحلة الثانوية. وتوصل (Laursen et al.,

2001) إلى أهمية استخدام أسلوب التفاوض لفضّ المنازعات وإزالة الصراعات ما بين الأقران وبعضهم البعض. كذلك أجرت (Carames & Rose, 1995) دراسةً على طلاب الجامعة؛ للتعرف على الخصائص المميزة للفرد ذي الكفاءة التفاوضية العالية، وهي: المرونة، وتقبل الآخر، وسعة الإدراك، وحسن تقدير الأمور. وأجرت (Musa et al., 2012) دراسةً هدفت إلى تدريب الطالب على محاكاة التفاوض من خلال استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة من قِبل المعلم، وتوصلت إلى أهمية التغذية الراجعة كأداة لمساعدة الطالب على استخدام اللغة الصحيحة التي ستمكنه من الأداء الفعال في محاكاة التفاوض. وهدفت دراسة عامر (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفاوض وحل المشكلات لدى طالب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات التفاوض وحل المشكلات لدى عينة الدراسة.

ويُعرَّفُ التفاوض بأنه: «محاولة كسب الفرد إلى جانبه أولئك الذين يرى أن لديهم تحقيق مصلحة مادية أو معنوية له، ولكنهم لا يمنحونها له طواعية وليس بمقدوره الحصول عليها عنوةً لاعتبارات فيزيقية أو أخلاقية أو قانونية» (حفني، 2001: 10). وهناك من عرّف التفاوض بأنه: «تحرك إيجابي مشترك بين طرفين أو أكثر حول قضيةٍ من القضايا، يتم خلاله حوار ونقاش وتبادل للآراء للتقريب بين المواقف والمواءمة بين المصالح؛ للوصول إلى اتفاق مشترك تقبله الأطراف المعنية» (عياد، 2002، 32).

وعرّفَ (Prietula & Weingart, 1994, 188) التفاوض بأنّه: «عملية يتواصل خلالها فردان أو أكثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ بغية اتخاذ قرارات بشأن تخصيص موارد أو أداء أنشطةٍ ما». ويعرف هوفر (2009: 7) التفاوض بأنه: «عملية الحوار والتخاطب والاتصالات المستمرة بين طرفين أو أكثر؛ بسبب وجود نقاط اتفاق واختلاف في المصالح المشتركة». ويرى أهمية تنمية التفاوض في البيئة المدرسية من خلال نشر الوعي بين الناس في الحوار التفاوضي الإيجابي باستخدام الأساليب العلمية عبر تسخير المناهج الدراسية وتصميمها. ويشير عبيد (2004) إلى أن التفاوض في المجال التربوي لا يختلف في معناه عن التفاوض في السياسة أو الاقتصاد أو القضايا الاجتماعية، فلكل طرف وجهة نظره والتي تحمل رغباته.

والتفاوض عملية تبادل للآراء وعرض لوجهات النظر؛ سعيًا لحل مشكلةٍ معلقة حلاً مقبولاً من قِبل جميع الأطراف المتفاوضة، وذلك من خلال التنازل عن كل أو بعض القضايا غير الجوهرية أو قبول الحلول الوسطى بشأنها، مع التمسك في الوقت نفسه بالقضايا الجوهرية وعدم تقديم تنازلات (عثمان، 2010). ويرى ماهر (2005) أن عملية التفاوض تمر بعدة خطوات، وهي: الإعداد، وتحديد الإستراتيجية التفاوضية، والبدء بتقديم الطلبات والأفكار، وفهم وتبرير الموقف.

وترى جمعة (2010) أن الطلاب يستخدمون مجموعة من مهارات التفاوض أثناء مناقشة الإشكاليات والقضايا، لتقريب وجهات النظر بين بعضهم بعضاً؛ بهدف التوصل إلى نتيجة ترضي جميع الأطراف المشاركة في القضية، ومن أمثلة هذه المهارات: الإقناع، الإنصات، الاختلاف، حل الصراع، الاتفاق. وترى أمين (2017) أن مهارات التفاوض، والتي يتميز بها المفاوض الناجح، تشمل مهارات التواصل، التحدث، الإقناع، حل المشكلات واتخاذ القرار، الإنصات، طرح الأسئلة، التحكم في الانفعالات .وتشير عبدالسلام (2010) إلى أن المهارات التفاوضية تشمل: مهارة التعقل، مهارة التفهم، مهارة التواصل، مهارة بناء الثقة، مهارة الإقناع، مهارة التقبل. بينما يرى الجنيد (2011) أنها تشمل: مهارة حسن الحديث، مهارة طرح الأسئلة، مهارة الإنصات الجيد، مهارة ضبط الانفعال، ومهارة التواصل اللفظي.

مشكلة البحث وأسئلته:

يهدف تعليم العلوم في مراحل التعليم العام إلى تنمية الثقافة العلمية، وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف وتطوير مهارات التفكير العلمي الضرورية، واتخاذ قرارات واعية مستندة إلى أدلة حيال القضايا الحالية والمستقبلية من العلم، مراعيًا الآثار الأخلاقية والمجتمعية لتلك القرارات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019). ويرتكز تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية على مبادئ التعلم البنائي الذي يتيح للطلاب فرص التعلم في سياقات حقيقية من خلال عملية التفاوض وحل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 2006). ولكون إستراتيجية التلمذة المعرفية هي أحد مداخل وتطبيقات الفلسفة البنائية التي تهدف إلى إيجاد طلاب يمتلكون قدرات تفكيرية وأدائية؛ فهي تشجع الطالب على تشكيل أفكاره، وتساعده على أن يصبح أكثر وعياً وتفاعلاً أثناء أدائه للأنشطة التعليمية والتدريبية.

وتعد المرحلة الثانوية مرحلةً ممهدة وبوابة مهمة للتعليم الجامعي أو سوق العمل وللحياة بشكل عام، وتعتبر مهارات التفاوض من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعل مع الآخرين، كما تؤثر على العديد من المتغيرات؛ مثل التحصيل العلمي أو النجاح في العمل والقدرة على حل المشكلات التعليمية والحياتية. وأشار هوفر (2009) إلى أن أهمية التفاوض تنشأ من زاويتين أساسيتين: الأولى ضرورته ومدى الأهمية التي يستمدها من العلاقة التفاوضية التي يتم التفاوض بشأنها، والثانية حتميته، فالتفاوض أصبح صفة ملازمة لضرورات الحياة ليس فقط للأفراد ولكن أيضاً في المدارس وعلى مستوى الحكومات والشعوب.

وبالرغم من أهمية التفاوض إلا أن الباحث ومن خلال خبرته في مجال تعليم العلوم لاحظ قصوراً في امتلاك الطلاب وممارستهم للتفاوض ومهاراته في المواقف المختلفة. ونظراً لقلة الدراسات العربية وندرة الدراسات المحلية التي تناولت مجال مهارات التفاوض لدى الطلبة بشكل عام بالرغم من أهميته؛ ولأن الدراسات السابقة التي تناولت التلمذة المعرفية في تعليم العلوم والكيمياء اقتصرت على دراسة أثر وفاعلية التلمذة المعرفية

وفقًا لعدد من المتغيرات المختلفة عن مهارات التفاوض لدى الطلاب (أبو هدرة، 2008؛ سعيد، 2011؛ الشوبكي، 2015؛ صبري، 2012؛ الطائي، 2019؛ الفيل، 2016)، فقد تبلورت مشكلة البحث في التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية. وعليه يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الآتي: **ما أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

1. قد يسهم البحث في توجيه أنظار المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي، إلى الاهتمام بمهارات التفاوض وضرورة تنميتها لدى الطلاب.
2. قد يقدم البحث نموذجاً للتدريس وفقاً لإستراتيجية التلمذة المعرفية يمكن أن يسهم في زيادة وعي المعلمين وإلمامهم بطريقة تدريس وأسلوب للتعلم من شأنه تنمية مهارات التفاوض لدى الطلاب.
3. قد يستفاد مستقبلاً، ومن خلال الدراسات والبحوث المشابهة، من أداة قياس مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي سيقدمها البحث الحالي ويطورها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. عينة من طلاب المستوى الخامس في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية (بنين) في مدينة سكاكا في منطقة الجوف.
2. موضوع (الأحماض والقواعد) من مقرر الكيمياء لطلاب المستوى الخامس في المرحلة الثانوية.
3. تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441/1440هـ.
4. تتحدد نتائج البحث بالمقاييس والأدوات التي استخدمت لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

إستراتيجية التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship Strategy:

تعرف إجرائياً بأنها: إستراتيجية تدريس بنائية يتم فيها تناول وتنفيذ دروس وأنشطة الكيمياء في موضوع (الأحماض والقواعد)، وفق عددٍ من الخطوات والإجراءات، من خلال توظيف الأساليب الآتية: النمذجة، التدريب، التسقيل، التوضيح، التأمل. ويعمل الطلاب مع بعضهم البعض ضمن مهام حقيقية ويتعاونون في تطبيق ما تعلموه في مواقف فعلية وواقعية.

مهارات التفاوض Negotiation Skills:

تعرف مهارات التفاوض إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات التي يستخدمها الطالب أثناء عرض وجهات النظر وتبادل الآراء ومناقشة الموضوعات والقضايا العلمية؛ وذلك سعياً لحل مشكلة أو حسم قضية بشكل يرضي جميع الأطراف، وذلك من خلال امتلاكه لمهارات التفاوض السبع الآتية: (مهارة حل المشكلة واتخاذ القرار، مهارة الإقناع، مهارة الإنصات، مهارة توجيه الأسئلة، مهارة إدارة الحوار، مهارة التحكم في الانفعالات، التواصل الإيجابي)، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب للأبعاد السبعة في مقياس مهارات التفاوض. ويتبنى البحث التعريفات الإجرائية لهذه المهارات والأبعاد على النحو الآتي:

- **مهارة حل المشكلة واتخاذ القرار:** هي الممارسات التي تتراوح بين التأمل الكلي للموقف وفرض عدة بدائل لحل المشكلة، ثم اختيار أفضل هذه الاختيارات واتخاذ القرار وتنفيذ هذه الحلول بدون تردد.
- **مهارة الإقناع:** هي عملية التأثير في آراء الآخر وسلوكه عن طريق وجهة النظر بأسلوب منطقي أو عاطفي؛ من أجل نقل الأفكار والمعلومات إلى الفرد المستهدف.
- **مهارة الإنصات:** يقصد بها مجموعة المهارات التي تظهر الفرد بمظهر المهتم المتعمق بما يقال، والتي تساعده على تركيز الانتباه مع المتحدث مع عدم المقاطعة أثناء الحديث أو الانحراف عن موضوع المتحدث.
- **مهارة توجيه الأسئلة:** هي القدرة على تكوين وإثارة السؤال الصحيح في الوقت المناسب، مع مراعاة الحرص الواعي لأولويات الحوار.
- **مهارة إدارة الحوار:** وتشير إلى القدرة على نقل المعلومات والخبرات والأفكار والمشاعر وتوصيلها بطريقة تلقى القبول والتأثير على الطرف المستقبل بشكل إيجابي.
- **مهارة التحكم في الانفعالات:** يقصد بها مهارات كظم الغيظ والتحكم في انفعال الغضب، وألّا يعبر الفرد برسالات غير لفظية عن السأم والضجر، مع القدرة على إظهار الترحيب بالاعتراض أو النقد.
- **التواصل الإيجابي:** مجموعة من السلوكيات التي يستخدمها الفرد للتواصل مع الآخرين، مثل: الحوار البناء مع الآخرين، الصراحة في الكلام، المساندة الاجتماعية، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الاهتمام بالآخرين واحترامهم.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، بقياس بعدي. وتم تدريس عينة البحث موضوعَ (الأحماض والقواعد)، من مقرر الكيمياء للمستوى الخامس في المرحلة الثانوية، حيث درست المجموعة التجريبية الموضوع وفق إستراتيجية التلمذة المعرفية، أما المجموعة الضابطة فقد درست الموضوع نفسه بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث جميعَ طلاب المستوى الخامس في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة سكاكا في منطقة الجوف، وتم اختيار المدرسة بطريقة قصدية؛ نظرًا لتعاون إدارة المدرسة والمعلمين مع الباحث، وتماثُل خصائص طلابها مع مجتمع البحث. وتكونت عينة البحث من (48) طالباً، توزعوا على مجموعتين (صفين)، وجرى اختيارهم من بين ثلاثة صفوف في المدرسة بطريقة عشوائية، كما تم اختيار أحدهما عشوائياً كمجموعة تجريبية وعدد أفرادها (24) طالباً، والآخر مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (24) طالباً.

أداة البحث:

تبنى البحث مقياس مهارات التفاوض (أمين، 2017). وتكون المقياس من (86) عبارة تقيس مهارات التفاوض في ثمانية أبعاد وهي: (حل المشكلة واتخاذ القرار، مهارة الإقناع، مهارة الإنصات، توجيه الأسئلة، إدارة الحوار، التحكم في الانفعالات، التواصل الإيجابي، التوكيدية)، وصمم لقياس تلك المهارات عند طلاب الجامعة، وقام الباحث بمراجعة العبارات ومواءمتها لتناسب طلاب المرحلة الثانوية. وتم حذف العبارات التي تقيس المهارات التوكيدية، وعددها (4) عبارات؛ لعدم وضوحها للطلاب، كما أن عددها قليل. وبذلك أصبح المقياس في صورته المبدئية يتكون من (82) فقرةً تقيس سبعة أبعاد حيث تضمن بُعد حل المشكلة واتخاذ القرار (15) عبارة، وبُعد مهارة الإقناع (13) عبارة، وبُعد مهارة الإنصات (11) عبارة، وبُعد توجيه الأسئلة (14) عبارة، وبُعد إدارة الحوار (10) عبارات، وبُعد التحكم في الانفعالات (8) عبارات، وبُعد التواصل الإيجابي (11) عبارة.

وللتعرف على مدى ملاءمة المقياس لأهداف البحث، ومدى وضوح وسلامة صياغة فقراته؛ تم عرض الصورة المبدئية له على عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما في الجدول (1) الآتي:

جدول (1)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد

حل المشكلة واتخاذ القرار		مهارة الإقناع		مهارة الإنصات		توجيه الأسئلة		إدارة الحوار		التحكم في الانفعالات		التواصل الإيجابي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	-0.114	2	-0.165	3	0.233	4	0.546*	5	0.685**	6	0.210	7	-0.045
8	0.272	9	0.192	10	0.663**	11	0.780**	12	0.851**	13	0.473	14	0.376
15	0.218	16	0.616*	17	0.535**	18	0.782**	19	0.848**	20	0.395	21	0.674**
22	0.443	23	0.384	24	0.295	25	0.059	26	0.857**	27	0.716**	28	0.628*
29	0.543*	30	0.367	31	0.611*	32	-0.086	33	0.412	34	0.644**	35	0.210
36	0.189	37	0.678**	38	0.529*	39	0.339	40	0.062	41	-0.090	42	0.554*
43	0.141	44	0.324	45	0.506	46	0.491	47	0.288	48	0.363	49	0.788**
50	0.200	51	0.608*	52	0.255	53	0.449	54	0.747**	55	0.762**	56	0.396
57	0.611*	58	0.532*	59	0.725**	60	0.752**	61	0.599*			62	0.667**
63	0.671**	64	0.443	65	0.049	66	0.645**	67	0.662**			68	0.189
69	0.510	70	0.804**	71	0.196	72	0.283					73	0.568*
74	0.773**	75	0.663**			76	0.688**						
77	0.255	78	0.468			79	0.598*						
80	0.306					81	0.563*						
82	0.724**												

*دال إحصائياً عند مستوى (0,05). ** دال إحصائياً عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول (1) أن معظم فقرات المقياس ترتبط بأبعادها عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0,05)، كما تم الإبقاء على عدد من الفقرات الأساسية التي تغطي جزءًا لا يغطيه غيرها على الرغم من عدم دلالتها، أما الفقرات التي كان ارتباطها بأبعادها ضعيفًا جداً وعددها (12) فقرة فقد تم حذفها، وهي: 1، 43، 2، 9، 56، 71، 25، 32، 40، 41، 7، 68.

كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للبُعد والدرجة الكليَّة للمقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلّية للبُعد والدرجة الكلّية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط
1	حل المشكلة واتخاذ القرار	0.787**
2	مهارة الإقناع	0.636*
3	مهارة الإنصات	0.755**
4	توجيه الأسئلة	0.724**
5	إدارة الحوار	0.816**
6	التحكم في الانفعالات	0.609*
7	التواصل الإيجابي	0.883**

*دال إحصائياً عند مستوى (0,05). ** دال إحصائياً عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول (2) أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا بعدي مهارة الإقناع والتحكم في الانفعالات التي ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0,05).

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (Chronbach›s Alpha) للمقياس في صورته الأوليَّة، وجاءت قيم معاملات الثبات كما في الجدول (3) الآتي:

جدول (3)

قيم معاملات الثبات للمقياس

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
حل المشكلة واتخاذ القرار	15	0.641
مهارة الإقناع	13	0.628
مهارة الإنصات	11	0.468
توجيه الأسئلة	14	0.770
إدارة الحوار	10	0.828
التحكم في الانفعالات	8	0.299
التواصل الإيجابي	11	0.623
للمقياس ككل	82	0.911

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات التفاوض السبعة تراوحت بين (0,828–0,299)، وقد يعود حصول عددٍ من الأبعاد على قيم معاملات ثبات أقل من غيرها لقلة عدد الفقرات التي تنتمي إليها أو لعدد أفراد العينة. وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس كاملاً (0,911)، وهي قيمة مقبولة وتشير إلى ثبات المقياس. وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مكونًا من (70) فقرة، والجدول (4) الآتي يبين عدد الفقرات وتوزيعها على أبعاد المقياس في صورته النهائية:

جدول (4)

عدد فقرات المقياس وتوزيعها على كل بُعد

البعد	عدد الفقرات	أرقام العبارات
حل المشكلة واتخاذ القرار	13	70-68-65-62-58-54-48-41-30-24-18-11-5
مهارة الإقناع	11	66-63-59-55-49-42-35-31-25-19-12
مهارة الإنصات	9	50-43-26-32-26-20-13-6-1
توجيه الأسئلة	12	69-67-64-60-56-51-44-37-33-14-7-2
إدارة الحوار	9	57-52-45-38-27-21-15-8-3
التحكم في الانفعالات	7	46-39-28-22-16-9-4
التواصل الإيجابي	9	61-53-47-40-34-29-23-17-10

إجراءات تطبيق البحث:

حرص الباحث على الحصول على موافقة إدارة المدرسة ومعلم الكيمياء المنفذ للتجربة والطلاب على المشاركة في البحث بشكل طوعي، وتم عرض أهداف وطبيعة البحث على مدير المدرسة ومعلم الكيمياء، والتزم الباحث بالمحافظة على خصوصية وسرية البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدرسة والمشاركين في البحث، وبالتالي لم يتم ذكر أي بيانات أو معلومات تخص المدرسة أو المعلم أو الطلاب في أجزاء البحث.

وبعد التأكد من قابلية أداة البحث للتطبيق وقبل إجراء التجربة، التقى الباحث مع معلم الكيمياء القائم بالتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لتوضيح الهدف من البحث وخطوات التدريس وفق دليل المعلم لتدريس طلاب المجموعة التجريبية وفقاً لإستراتيجية التلمذة المعرفية، وتوضيح دور كلٍ من المعلم والطالب أثناء عملية التعلم. ودرست المجموعة التجريبية موضوع الأحماض والقواعد باستخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية بينما تم تدريس المجموعة الضابطة نفس الموضوع بالطريقة الاعتيادية، بواقع (12) حصة دراسية لكل مجموعة وفقاً للخطة الزمنية لتدريس المقرر.

وتضمن موضوع الأحماض والقواعد عدة دروس هي: مقدمة في الأحماض والقواعد، قوة الأحماض والقواعد، أيونات الهيدروجين والرقم الهيدروجيني، والتعادل، إضافة لمجموعة من الأفكار والأنشطة حول الكيمياء من واقع الحياة ودور الأحماض والقواعد وتفاعلاتها في حياة الطالب اليومية. وتضمن دليل المعلم الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس، وخطوات وإجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية، ومصادر التعلم، إضافة إلى أساليب التقويم المقترحة. وتبنى البحث تدريس المجموعة التجريبية وفق خطوات وأساليب التلمذة المعرفية الآتية: النمذجة، التدريب، التسقيل، التوضيح، التأمل. وسارت إجراءات عملية التدريس في كل خطوة كالآتي:

- **النمذجة:** يقوم المعلم أو الزميل (الخبير) بعرض العمليات والإستراتيجيات اللازمة لأداء المهام على الطلاب الذين يقومون بملاحظة الأداء، ويقوم المعلم بتزويد الطلاب بالخبرات اللفظية لتركيز انتباه الطلاب وجعل تفكيرهم واضحاً حيث ينمذج المعلم كيفية حل المشكلة.
- **التدريب:** يتم تدريب الطلاب على أداء المهمة من خلال محاكاتهم لأداء الخبير في الخطوة السابقة، وملاحظة الطلاب أثناء التدريب وأدائهم للمهمة المطلوبة وتزويدهم عند الحاجة بالتلميحات والتغذية الراجعة والنماذج والعبارات التذكيرية.
- **التسقيل:** يقوم المعلم أو الخبير بتزويد الطلاب بالدعم أثناء العمل والمساعدة عند إجراء المهمات التي لا يستطيعون إنجازها بمفردهم.
- **التوضيح:** يقوم الطلاب بالتعبير بوضوح عن معارفهم وطرق تفكيرهم ونتائجهم أو عمليات حل المشكلات ويقدمون أسباباً تبرر قراراتهم وإستراتيجياتهم.
- **التأمل:** يمنح الطلاب الفرصة لتحليل وتقييم أدائهم الفردي وأداء المجموعة ككل بهدف تحسين الأداء والفهم، وذلك بمقارنة عملياتهم الخاصة في حل المشكلات مع العمليات التي يقوم بها الخبير أو الزميل، وإعادة النظر فيما تم القيام به ومقارنته بأداء الخبير أو الزميل، وبالتالي يتم الحكم على الأداء وتقييم عملية التعلم من خلال التأكد من مدى تحقق الأهداف.

نتائج الإجابة عن سؤال البحث ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما طُبق اختبار «ت» للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي البحث في مقياس مهارات التفاوض البعدي على المقياس ككل وعلى كل بُعد من أبعاد المقياس، ويبين الجدول (5) النتائج كالآتي:

جدول (5)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفاوض البعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكلة واتخاذ القرار	التجريبية	24	53.4583	4.74552	4.318	46	0.00
	الضابطة	24	45.7917	7.28894			
مهارة الإقناع	التجريبية	24	49.1667	5.06194	4.175	46	0.001
	الضابطة	24	42.0833	6.59326			
مهارة الإنصات	التجريبية	24	38.5833	4.09577	4.141	46	0.001
	الضابطة	24	34.2500	3.08221			
توجيه الأسئلة	التجريبية	24	42.2083	8.59211	2.437	46	0.019
	الضابطة	24	36.6250	7.22202			
إدارة الحوار	التجريبية	24	39.0417	4.19606	4.103	46	0.002
	الضابطة	24	33.0000	5.86812			

التحكم في الانفعالات	التجريبية	24	30.5000	4.33389	2.513	46	0.016
	الضابطة	24	27.3750	4.28153			
التواصل الإيجابي	التجريبية	24	39.9583	4.32866	4.166	46	0.001
	الضابطة	24	34.4167	4.87154			
للمقياس ككل	التجريبية	24	297.4167	25.16194	5.206	46	0.00
	الضابطة	24	257.3333	28.09869			

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض البَعْدي للاختبار ككل للمجموعة التجريبية بلغ (297.42)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (257.33). كما بلغت قيمة اختبار (ت) (5.206)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس مهارات التفاوض للمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية على تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وعلى مستوى الأبعاد، فقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة حل المشكلة واتخاذ القرار البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (53.46)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (45.79)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (4.318)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00). وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة الإقناع البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (49.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (42.08)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (4.318)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.001). وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة الإنصات البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (38.58)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (34.25)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (4.141)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.001).

وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة توجيه الأسئلة البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (42.21)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (36.63)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (2.437)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.019). وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة إدارة الحوار البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (39.04)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (33.00)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (4.103)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.002). وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة التحكم في الانفعالات البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (30.50)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (27.38)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (2.513)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.016). وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التفاوض عند مهارة التواصل الإيجابي البَعْدي للمجموعة التجريبية بلغ (39.96)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والذي بلغ (34.42)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) (4.166)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.001)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد مهارات التفاوض لصالح المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج إلى أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية على تنمية مهارات التفاوض (حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة الإقناع، مهارة الإنصات، توجيه الأسئلة، إدارة الحوار، التحكم في الانفعالات، التواصل الإيجابي) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه هوفر (2009) من أهمية تنمية التفاوض في البيئة المدرسية من خلال نشر الوعي في الحوار التفاوضي الإيجابي عبر المناهج الدراسية وتصميمها. كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة (Musa et al., 2012) التي أشارت إلى أهمية التغذية الراجعة كأداة لمساعدة الطلاب في استخدام التعبيرات اللغوية الصحيحة وتمكينهم من الأداء الفعال في محاكاة التفاوض.

ويمكن تفسير نتائج البحث في ضوء مفهوم وفلسفة التعلم البنائي، فالتعلم البنائي يساعد الطلاب على تكوين معنى لما يتعلمونه، وينمي ثقتهم بقدراتهم على حل المشكلات (Wheatley, 1999) ، كما أنه عملية تتضمن بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين (زيتون، 2007). كذلك ترى Haruthaithanasan (2010) أهمية توافر مبدأ الاستقلالية في التعلم البنائي، وأهمية توفير بيئات تعليمية حقيقية تعتمد في تصميم مواقفها التعليمية على المواقف التي تحدث في الحياة اليومية، وتوفير بيئات تعليمية تعاونية يستطيع الطلاب من خلالها العمل في فرق جماعية وتبادل الآراء ومساعدة بعضهم بعضًا للتوصل إلى الحلول الصحيحة، إضافة إلى التفكير التأملي كمبدأ يقوم على أساس تحفيز مهارات التفكير الخاصة بالطلاب وخلق نوع من أنواع التقييم النقدي للمعارف والخبرات التي يكتسبها الأفراد.

وبالتالي فقد تعود نتائج البحث إلى طبيعة إستراتيجية التلمذة المعرفية التي تركز على التعلم البنائي الحقيقي ذي المعنى،

والتي تعتمد على كون الطالب هو محور العملية التعليمية وهذا يتطلب من الطالب دورًا إيجابيًا ونشطًا أثناء عملية التعلم؛ مما يحتم عليه ممارسة مهارات التفاوض المختلفة أثناء طرح وتناول القضايا العلمية المتعلقة بموضوعات العلوم في غرفة الصف، وهذا يتفق مع ما ذكرت (Kuhn, 2012) حول مجتمع التدريس كبُعد من أبعاد التلمذة المعرفية الأربعة والذي يشير إلى تجسيد بيئة التعلم لمواقف العالم الحقيقي الذي يعيشه الطلاب؛ فيشعرون بأن تعلمهم ذو معنى ودلالة في حل مشكلاتهم الحياتية والتغلب عليها، وانتقال الخبرة المعرفية وتطبيقها في مواقف أخرى. فالتلمذة المعرفية وكما أشار (Greenleaf et al., 2011) تختلف عن المعرفة التقليدية في أنها تسمح بتطبيق مهارات التعلم في سياقات مختلفة وحقيقية ومواقف متنوعة.

ونظراً لأن أهمية التفاوض تتضح في القدرة على تنظيم الأفكار، والحوار الذهني البنّاء، والتحدث بطلاقة، والمناقشة المثمرة، واحترام أفكار الآخرين وآرائهم، وتنمية عادات العمل الجماعي من تعاون وتضافر جهود أعضاء الفريق الواحد (Bakic et al., 2015). فقد تعود النتائج أيضاً إلى أن إستراتيجية التلمذة المعرفية توفر فرصًا للطلاب لطرح التساؤلات والمشاركة في النقاش والجدل العلمي الذي يتطلب مهارات معينة تتعلق بالتواصل الإيجابي ومهارات الإنصات والإقناع والتحكم في الانفعالات. كما توفر إستراتيجية التلمذة المعرفية فرصًا لممارسة خطوات أسلوب حل المشكلات وما يتضمن ذلك من طرح للأسئلة وصياغة للحلول واتخاذ القرارات المستقلة بشأن الموضوعات والقضايا التي يتم تناولها، وتقديم المحتوى العلمي للطلاب على شكل مهام حقيقية تحتاج إلى تطبيق ما يتم تعلمه ضمن مواقف فعلية وواقعية، وهذا يتفق مع ما كشفت عنه دراسة عامر (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات التفاوض وحل المشكلات لدى عينة الدراسة.

أضف إلى ذلك أن الطلاب، ومن خلال إستراتيجية التلمذة المعرفية، يمارسون مهام تعليمية ضمن سياقات علمية اجتماعية تشجّع الطلاب على الانخراط في التعلم التعاوني، وتزيد ثقتهم بأنفسهم وتوجه أفكارهم وتحررها، وتكسر حاجز الخوف والقلق الذي قد يعاني منه الطلاب، وهو ما يعكس البعد الاجتماعي للتلمذة المعرفية، وهذا ربما يؤكد ما ذكره (Greenleaf et al., 2011) بأن التلمذة المعرفية تتكامل مع نظريات التعلم وإستراتيجياته ومداخله المتنوعة.

محددات البحث:

يمكن تحديد أهم أوجه القصور والمحددات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث أو تعميمها في الآتي:

- حصول عدد من الأبعاد في مقياس مهارات التفاوض على قيم معاملات ثبات أقل من غيرها لقلة عدد الفقرات التي تنتمي إليها أو لعدد أفراد العينة.
- اختيار مدرسة التطبيق بطريقة قصدية نظراً لاستعداد معلم الكيمياء في المدرسة على المشاركة في البحث وقدرته على تطبيق خطوات وأساليب إستراتيجية التلمذة المعرفية، وموافقة إدارة المدرسة وإبداء التعاون في تطبيق البحث.
- طبقت التجربة على مجموعتي البحث على مدى (12) حصة دراسية لكل مجموعة وفقاً للخطة الزمنية لتدريس المقرر.

الخاتمة:

تواجه الأنظمة التعليمية تحديات كبيرة لتحسين بيئات التعلم وتطوير مضامين المناهج الدراسية في ضوء المتغيرات التعليمية والتربوية ومتطلبات سوق العمل، ويتطلب ذلك الاهتمام بإستراتيجيات وأساليب التعلم، وتطوير أهداف وأنشطة التعلم التي تقدمها المدرسة لتنمي قدرات الطلبة في مهارات التفكير وحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرار ومهارات التفاوض. وأصبحت ممارسة التفاوض ومهاراته ضرورة ملحة سواء على مستوى الشعوب أو الأفراد، ويلجأ الفرد إلى التفاوض في كل يوم وربما عدة مرات في اليوم لإيجاد حلول مقبولة للمشكلات التي تحدث في مواقف الحياة اليومية. واستند البحث الحالي إلى النظرية البنائية للتعلم في محاولة الكشف عمّا إذا كان هناك ثمة تأثير لإستراتيجيات وطرق التدريس البنائية على مهارات التفاوض من خلال تقديم معالجة تجريبية بنائية تمثلت بإستراتيجية التلمذة المعرفية لتعزيز وتنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياء، حيث تم جمع البيانات الكمية من المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام مقياس مهارات التفاوض.

ودعمت نتائجُ البحث وجودَ أثر للتلمذة المعرفية على تنمية وتعزيز مهارات التفاوض التالية: حل المشكلة واتخاذ القرار، مهارة الإقناع، مهارة الإنصات، توجيه الأسئلة، إدارة الحوار، التحكم في الانفعالات، التواصل الإيجابي. فقد وفرت التلمذة المعرفية بيئة تعلمٍ حقيقية وتعاونية تركز على التعلم ذي المعنى ويكون الطلاب فيها أكثر نشاطاً وإيجابية، ووفرت الفرص للطلاب لممارسة خطوات أسلوب حل المشكلات من خلال أدائهم لمهام حقيقية وواقعية تهتم بالجانب الاجتماعي للتعلم. الجدير بالذكر أن مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية ترتكز على مبادئ الفلسفة البنائية إلا أن الممارسات التدريسية للمعلمين ربما ما زالت تقليدية مما يعيق تحقيق نواتج التعلم المرغوبة لدى الطلاب بما في ذلك مهارات التفاوض، وبالتالي فهناك حاجة لتطوير بيئات التعلم وتقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بشكل دقيق، وتحفيزهم لتغيير معتقداتهم وتطوير ممارساتهم التدريسية في العلوم وفق التوجهات الحديثة في تعليم العلوم.

التوصيات والمقترحات:

- نشر ثقافة التفاوض لدى الطلاب وخصوصًا في المرحلتين: الثانوية والجامعية، وتهيئة الفرص لهم لاكتساب هذه المهارات لحل مشاكلهم التعليمية والحياتية، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية المناسبة وإستراتيجيات وأساليب

التعلم المتنوعة.

- تبني مهارات التفاوض وأبعاده كأهداف تعليمية للطلاب ضمن المناهج المختلفة في المرحلة الثانوية، وتشجيع وتدريب المعلمين على استخدامها ودمجها في العملية التعليمية.
- تعريف المعلمين وتوعيتهم بمفهوم التفاوض وأثره على الطلاب وتعلمهم.
- تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء التلمذة المعرفية وما تتضمن من أساليب وإستراتيجيات كالنمذجة والتدريب والتوضيح والتسقيل والتأمل والاستكتشاف.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم التفاوض وأبعاده ومهاراته المختلفة، وإجراء دراسات كمية وكيفية تتناول مهارات التفاوض وعلاقتها بعدد من المتغيرات ذات الصلة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.

المراجع:

أبو هدرة، سوزان محمود. (2008). أثر أسلوب تدريس قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لديهم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمّان.

أمين، سهير محمود. (2017). مقياس المهارات التفاوضية. مكتبة الأنجلو المصرية.

أمين، عبد الرحيم عباس. (2014). برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (55)، 116-190.

الجبوري، عارف حاتم والمعموري، عبد الأمير خلف عرط وعبدالله، رقية عبد. (2019). أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، جامعة بابل، 9(1)، 473- 498.

جمعة، آمال. (2010). فاعلية استخدام إستراتيجية بناء توافق وجهات النظر في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفاوض الاجتماعي لدى طالب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، (27)، 14- 68.

الجنيد، عبدالله. (2011). إستراتيجية مقترحة في تعليم القراءة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات التفاوض لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حفني، قدري. (2000). لمحات من علم النفس صورة الحاضر وجذور الماضي. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حفني، قدري. (2001). حول سيكولوجية التفاوض. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 11(32)، 1- 10.

زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب.

زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعيد، سوزان محمود. (2011). أثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم. *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، 38(5)، 1636-1651.

سيد، عليوة. (2002). مهارات التفاوض والجوانب القانونية للتعاقد. مكتبة جزيرة الورد.

الشوبكي، ناهد محمد يوسف. (2015). أثر توظيف إستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة.[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صبري، سهى محمود. (2012). أثر استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم في محافظة نابلس.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الطائي، عايد خضير ضايع. (2019). أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكائهم الاجتماعي. *مجلة أبحاث الذكاء*، 27، 437-460.

عامر، حمزة خضر. (2017). مهارات التفاوض وعلاقتها بحل المشكلات لدى طالب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (190)، 41-68.

عبد السلام، هبة مختار. (2010). برنامج إرشادي لتنمية المهارات التفاوضية لخفض سلوك الأبناء داخل الأسرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة طنطا.

عبيد، وليم. (2004). المدخل المنظومي والمنهج التفاوضي. المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس

والتعلم، جامعة عين شمس، 67-78.

عثمان، فاروق السيد. (2010). التفاوض وإدارة الأزمات. مؤسسة طيبة.

العلاق، بشير. (2010). إدارة التفاوض. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عياد، عبد السلام. (2002). المفاوضة الجماعية وعلاقات العمل. مطابع الولاء الحديثة.

الفيل، حلمي. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الإستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 26(91)، 59-123.

ماهر، أحمد. (2005). المهارات التفاوضية. الدار الجامعية.

هوفر، ديفيس. (2009). قوة المفاوضات التجارية الناجحة. [ترجمة: هند رشدي]. كنوز للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). وثيقة الإطار التخصصي لمجال العلوم. هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التربية والتعليم. (2006). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية. أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، مطابع ركن الطباعة.

Abdulsalam, Heba Mukhtar. (2010). A counseling program for developing negotiation skills to reduce children's behavior within the family. (in Arabic). (Master's thesis). Faculty of Education, Tanta University.

Abu Hadra, Suzan Mahmoud. (2008). The effect of a teaching method based on cognitive apprenticeship in teaching science to basic stage students in developing their creative thinking and problem-solving ability (Doctoral dissertation). University of Jordan, Amman. (in Arabic).

Aggabao, A. (2010). A comparative study of social and radical constructivism to the current tradition of teaching. Area Research Journal, 1(1) 1, 3645-.

Al- Dmour, A. (2010). A cognitive apprenticeship based approach to teaching relational database analysis and design. Journal of Information & Computational Science, 7(12), 24952502-.

Al-Feel, Helmi. (2016). The effectiveness of a training program based on the cognitive apprenticeship model in improving strategic thinking skills and learning efficiency among female secondary school students. (in Arabic). *Journal of the Egyptian Society for Psychological Studies,* 26(91), 59-123.

Al-Jabouri, Aref Hatem, Al-Mamouri, Abdul Amir Khalaf Art, and Abdullah, Ruqaya Abdu. (2019). The effect of the cognitive apprenticeship strategy on the achievement of second-grade female students in physics and reflective thinking. (in Arabic). *Journal of the Babylon Center for Human Studies,* University of Babylon, 9(1), 473498-

Al-Junaid, Abdullah. (2011). A proposed strategy in teaching reading based on active learning to develop negotiation skills among first-year secondary school students in Syria (in Arabic). (unpublished master's thesis). Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Shawbaki, Nahed Mohammed Yousef. (2015). The effect of employing the cognitive apprenticeship strategy in developing chemical concepts and scientific curiosity in science among eighth-grade female students in Gaza (in Arabic). (Master's thesis). Islamic University of Gaza. Dar Al-Manzumah Information Base.

Al-Taei, Ayed Khudhair Dhaye›a. (2019). The effect of the cognitive apprenticeship strategy on the science subject achievement of second-year intermediate students and their social

(pp.453494-). Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum associates.

Dennen, V., & Burner, K. J. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In Jonassen, D. (ed.), Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed.), (pp. 813828-).

Dickey, M. (2018). Cognitive apprenticeship methods in a web-based educational technology course for p_12 teacher education. Computer and Education, 51(2), 506518-.

Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and contextualization of learning environments. Journal of Educational Computing, Design & Online Learning, 4(Fall), 127-.

Greenleaf, C. L., Litman, C., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, C. K., Herman, J., & Jones, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal,* 48(3), 647.717-

Haruthaithanasan, T. (2010). The effects of experiences with constructivist instruction on attitudes toward democracy among Thai college students (doctoral dissertation). University of Missouri.

Hofni, Qadri. (2001). On the psychology of negotiation. (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies,* 11(32), 110-.

Jomah, Amal. (2010). The effectiveness of using a consensus-building strategy in teaching sociology on the achievement and development of some social negotiation skills among secondary intelligence. (in Arabic). *Journal of Intelligence Research*, 27, 437460-.

Amer, Hamzah Khader. (2017). Negotiation skills and their relationship to problem solving among secondary school students. (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egypt, (190), 4168-.

Amin, Abdulrahim Abbas. (2014). A program based on cognitive apprenticeship to develop critical reading skills among students of the Arabic Language Department. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* Tanta University, (55), 116190-.

Bakic, T.L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 157- 166.

Bieniek, V. Y. (2008). Implementation of a cognitive apprenticeship model on student programming and perception of problem-solving ability: An exploratory study (Doctoral dissertation), Capella University.

Carames, B., & Rose, E. (1995). The effectiveness in negotiations processes, characteristics and individual determinates. Diss. Abs. Int. 57(4) pp. 1443.

Chaulk, C. (2007). Constructivism. Learning Theory, Instructional Design Model or Information Technology Agent?. In partial fulfilment of the requirements for EDU533, Memorial University.

Collins, A., Brawn, J., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Resnick, L.B (ed.), Knowing, learning and instructions: essays in honor of robert glaser

school students. (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies,* Egypt, (27), 1468-.

Kuhn, G. (2012). Cognitive apprenticeship. New Jersey: John Wiley & Sons Ins.

Lantieri, L. (1997). How to wage peace: The skills of principled negotiation. Reaching Todays Youth: *The Community Circle of Caring Journal*, 1(2), 4346-

Laursen, B., Finkelstein, B., & Betts, N., T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. Developmental Review, 21(4), 423-449

Lefrancois, G. R. (2000). Psychology for teaching. (10th ed.). Stamford, CT: Wadsworth, Thomson Learning.

Musa, F., Mansor, A. Z., Mufti, N., Abdullah, N. A., & Dato'Kasim, F. (2012). Negotiation skills: teachers' feedback as input strategy. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59, 221.226-

Obaid, William. (2004). The systemic approach and the negotiating approach. (in Arabic). The 4th Arab Conference on the Systemic Approach to Teaching and Learning, Ain Shams University, 6778-.

Prietula, M. J., & Weingart, L. R. (1994). Negotiation as problem solving. Advances in managerial cognition and organizational information processing (Vol. 5, pp. 187–213). Greenwich, CT: JAI Press Inc.

Sabri, Soha Mahmoud. (2012). The effect of using the cognitive apprenticeship method in teaching science on the achievement of tenth grade students and developing their scientific thinking in Nablus Governorate (in Arabic). (Master's thesis). An-Najah National University, Palestine.

Sadler, T. D. (2011). Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education. In T. Sadler (Ed.), Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research, 19-. Dordrecht: Springer.

Wheatley, G. (1999). Constructivist perspective on science mathematics learning. Science Education, 75(1), 923-.

أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة حائل

The impact of the digital learning stations strategy on developing scientific research skills among students at the University of Hail

د. فيصل بن فهد بن محمد الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الحاسب المشارك، جامعة حائل

Dr. Faisal bin Fahd bin Mohammed al-Shammari
Associate Professor of Computer Curriculum and Instruction,
University of Hail

(قُدم للنشر في 29 /09 / 2023، وقُبل للنشر في 04 / 12/2023)

المستخلص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة حائل، ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وتم بناء أداة اختبار مهارات البحث العلمي وبلغ (18) مفردة، وتم التطبيق على عينة من طُلَّاب مقرر مهارات الحياة الجامعية البالغ عددهم (38) طالبًا من طلاب جامعة حائل. وقد أسفرت النتائجُ عن وجود فروقٍ دالة إحصائيًا في الاختبار ككل عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطُلَّاب في الاختبار القبلي والبَعدي لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على وجود أثر للتدريس باستخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي، وفي ضوء هذه النتائج، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: محطات التعلم الرقمية، مهارات البحث العلمي، طلاب جامعة حائل.

Abstract

This study aimed to reveal the impact of the digital learning stations strategy on the development of scientific research skills among students at the University of Hail. To achieve this goal, the research relied on the quasi-experimental approach, and a tool to test scientific research skills was built and it amounted to (18) items, and it was applied to a sample of the 38 students in the university life skills course are from the University of Hail. The results resulted in statistically significant differences in the test as a whole at the level of (0.05) between the average scores of students in the pre-test and post-test in favor of the post-test, which indicates the existence of an impact of teaching using the digital learning stations strategy on developing scientific research skills. In light of these results, it was Providing a set of recommendations and proposals.

Keywords: Digital learning stations, scientific research skills, Hail University students.

مقدمة:

أصبح البحث العلمي في عالم اليوم أداةً رئيسيةً للتطور في جميع المجالات، وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص؛ لذا فإن مهارات البحث العلمي أصبحت من المتطلبات الضرورية للطالب الجامعي، التي تهدف الجامعة إلى تنميتها لجميع الطلاب بمختلف تخصصاتهم.

وتمثل المرحلة الجامعية مرحلة التدريب والتدريب على مهارات البحث العلمي، الذي يعد أحد أهم وظائف الجامعة؛ لما له من الدور الكبير والمهم في تنمية وتطوير المجتمع الموجودة فيه، الأمر الذي يتطلب العمل على اكساب مهارات البحث العلمي لدى الطالب الجامعي (العالم وبدارنه، 2021).

وتتمثل مهارات البحث العلمي في القدرة على صياغة العنوان البحثي صياغة مناسبة تتضح فيه المتغيرات المستقلة والتابعة، والعمل على صياغة مشكلة البحث صياغة سليمة ودقيقة، واختيار المنهج البحثي المناسب، وربط نتائج البحث بنتائج الدراسات السابقة، والقدرة على المعالجة الإحصائية للبيانات، والعمل على تصميم الأدوات البحثية وتفسير النتائج وربطها بنتائج الدراسات السابقة، والتمكن من مهارة الاقتباس من المصادر العلمية المختلفة (القحطاني، 2013).

وعلى الرغم من أهمية اكتساب المهارات البحثية، ووجود مقرر باسم مهارات الحياة الجامعية وهو أحد مقررات الإعداد العام الإلزامية التي تدرس لجميع طلاب جامعة حائل بمختلف تخصصاتهم، ويهدف إلى تنمية المهارات البحثية لديهم لتساعدهم على النجاح والاندماج في البيئة الجامعية فإن البحوث والدراسات تشير إلى تدنٍّ في تلك المهارات لدى طُلَّاب المرحلة الجامعية كما في دراسة كلٍّ من: (الكساسبة، 2013؛ القحطاني ، 2013؛ محمود، 2016 ؛الصاوي ،2021). وقد يكون سبب ذلك استخدام استراتيجيات تدريسية تقليدية غير قادرة على تنمية تلك المهارات من هنا تأتي أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية رقمية حديثة قد تعمل بشكل أفضل لتنمية تلك المهارات.

وتعد استراتيجية المحطات العلمية من الاستراتيجيات الحديثة الممتعة في التدريس وتضفي جواً من النشاط والحركة للطلاب عبر سلسلة من المحطات التي تقدم المهارات والمعارف بشكل منظم (أبو حرام، 2022). وحددها جونز بالمحطة الصورية والمحطة القرائية والمحطة الاستكشافية ومحطة متحف الشمع ومحطة الانتظار، وتتميز بعدد من المزايا منها حسب (بهجات،2021):

1. الاستفادة من جميع الموارد المتاحة مثل الكتب، والأجهزة الحاسوبية.
2. تسهم في تنوع الخبرات العملية والنظرية التي يكتسبها الطلاب من خلال الحصول عليها في المحطات العلمية المختلفة.
3. تنمي لدى الطالب الجامعي مستوى الثقة بالنفس، من خلال اكتشاف المعلومات بنفسه وهذا ما تنادى به الاتجاهات التعليمية والتربوية الحديثة.
4. تعمل على بقاء أثر التعلم من خلال مرور الطلاب بخبرات حسية واكتشافهم المعلومات من خلال استراتيجيتي الاكتشاف والاستقصاء.

كما تتميز استراتيجية محطات التعلم الرقمية على وجه التحديد بالتركيز على استخدام الأدوات التقنية وأدوات الاتصال الحديثة بشتى أنوعها وتوظيفها في تقديم المادة العلمية، والتفاعل المباشر مع المتعلمين، وزيادة دافعيتهم، كما توفر للمتعلمين الخبرات الحسية المختلفة من خلال تنفيذهم لإجراءات محطاتها الإلكترونية المتنوعة (سوزان سراج، 2019).

كما أنها تساهم في تعزيز فعالية المتعلم، وتمكنه من تحمل المسؤولية بشكل أكبر من استخدام الاستراتيجيات التدريسية التقليدية، حيث يكون أكثر قدرة على التحليل والاكتشاف والتركيب والتقويم واكتساب مهارات تفكير عالية المستوى (عيد،2020).

في هذا الصدد، أشارت عدد من الدراسات إلى أن استراتيجية محطات التعلم لها دور فعَّال في تنمية عدد من المهارات، كمهارات التفكير المستقبلي كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة كل من: (الدوسري، 2020؛ فريحات، 2022)، ومهارات التفكير البصري كدراسة (آل عمرو،2022) كما أثبتت دراسة (العامر،2020) فعالية استراتيجية محطات التعلم في تنمية مهارات التنور التكنولوجي، كما أكد الأشقر (2010) بضرورة الإسراع باتخاذ ما يلزم للاستفادة من إمكانات التقنية الرقمية من ب في الاستراتيجيات التدريسية المختلفة. كما أوصى (الصالح، 2013؛ الكعبي ، 2016؛ Fernández et all.,2021& Esteve et al.,2020& Lorenzo, & Gallon,2019). بضرورة تلبية احتياجات المتعلمين في العصر الرقمي باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الرقمية.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية مهارات البحث العلمي إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا في اكتساب تلك المهارات لدى طلاب جامعة حائل، وقد لاحظ الباحث تلك المشكلة من خلال تدريسه لمقرر مهارات الحياة الجامعية.

يتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا الصدد؛ فقد أكدت نتائج دراسات كلٍّ من: (الرياشي، 2014؛ محمود، 2016؛ همشري، 2017) تدني مستوى الطالب الجامعي في مهارات البحث العلمي.

تعزّز ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي طبّقها الباحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (1444/ 1445هـ) على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من طلاب جامعة حائل، تم خلالها تطبيق اختبار للكشف عن مدى امتلاكهم لمهارات البحث العلمي، والجدول رقم (1) يوضّح نتائج الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

الجدول (1)

النسب المئوية لعينة البحث الاستطلاعية في اختبار مهارات البحث العلمي

نوع الاختبار	عدد الطُّلّاب	الدرجة النهائية	مهارات البحث العلمي					
			متدن		متوسط		مرتفع	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪
مهارات البحث العلمي	30	19	26	81.25	6	18.75	0	0

يتضح من الجدول رقم (1): أن (81.25 ٪) من طُلّاب العينة الاستطلاعية يمتلكون مهارات البحث العلمي بشكل متدنٍّ، في حين بلغت نسبة الطُّلّاب الذين يمتلكونها بشكل متوسط (18.75 ٪)، في حين لم يمتلك أي طالب من العينة الاستطلاعية المهارات بشكل مرتفع.

مما سبق، أمكن تحديد مشكلة البحث في تدن مهارات البحث العلمي لدى طُلّاب جامعة حائل ونظرًا لما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة من أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على عدد من المتغيرات والمهارات، فإن البحث الحالي سعى إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلّاب جامعة حائل.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طُلّاب جامعة حائل؟
- ما أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلّاب جامعة حائل؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تقديم قائمة بمهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طُلّاب جامعة حائل.
- التعرُّف على أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلّاب جامعة حائل.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم فيما يلي:

- تقديم قائمة بمهارات البحث العلمي مما يفيد في تطوير مقرر مهارات الحياة الجامعية.
- تقديم أداة اختبار لمهارات البحث العلمي المرتبطة بمقرر مهارات الحياة الجامعية.
- إثراء الأدب التربوي باستراتيجيات تدريسية رقمية حديثة.
- توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات نحو استخدام استراتيجيات تدريسية رقمية حديثة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصر على مهارات البحث العلمي المرتبطة بمقرر مهارات الحياة الجامعية، الذي يعد متطلباً لجميع طُلّاب البكالوريوس في جامعة حائل، المتمثلة في التالي:
   - مهارات فنيات كتابة عناصر البحث العلمي.
   - مهارات الاقتباس في البحوث العلمية.
   - مهارات استخدام أدوات البحث العلمي.
2. **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من طُلّاب البكالوريوس جامعة حائل.
3. **الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة حائل.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1444/ 1445هـ.

مصطلحات البحث:

تضمنت مصطلحات البحث التعريفات التالية:

- **استراتيجية محطات التعلم الرقمية:**

عرف دينيس جونز (Jones, 2007) استراتيجية المحطات

العلمية بأنها: طريقة تدريس ينتقل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة عبر سلسلة من المحطات مما يتيح لهم تأدية كل الأنشطة المطلوبة عبر التناوب على محطات تعليمية مختلفة.

وعرَّفت (أبو عرب، 2022) استراتيجية محطات التعلم الرقمية بأنها استراتيجية تدريسية تقوم على ممارسة مجموعة من الأنشطة العلمية الرقمية المتنوعة ذات مستويات مختلفة المتباينة، والتي تقدم للمتعلمين بصورة جماعية عن طريق الوسائط بهدف تحقيق أهداف تم التخطيط لها من قبل المعلم بشكل منظم.

وتعرف بأنها استراتيجية تدريسية تتمثل في مجموعة من المحطات يقوم المتعلمين بالمرور عليها وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة في كل منها، والتي تتراوح بين الاستكشافية، والبصرية، والإلكترونية (عبد المعطي، 2022).

ويعرِّف الباحثُ استراتيجية محطات التعلم الرقمية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتعاقب من خلالها شعبة من طلاب جامعة حائل على عدد من محطات التعلم الرقمية والتي تشمل محطة التعلم السمعية الرقمية، والقرائية الرقمية، والسمعية البصرية الرقمية والاستكشافية الرقمية، التي حددها أستاذ المقرر مسبقا، وتحتوي على أنشطة متنوعة، تتناسب مع تنمية مهارات البحث العلمي في مقرر مهارات الحياة الجامعية.

مهارات البحث العلمي:

تعرف مهارات البحث العلمي بأنها: عملية فكرية تعمل على تقصي الحقائق بشأن مشكلة معينة باتباع الطرق العلمية الصحيحة بهدف الوصول الى نتائج صالحة من الممكن تعميمها (الفريح، 2015).

ويعرِّف الباحثُ مهارات البحث العلمي إجرائيًا بأنها تمكن طُلَّاب جامعة حائل من فنيات كتابة عناصر البحث العلمي واستخدام أدواته وطرق الاقتباس فيه، وتتضمن كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن قياسها باستخدام أداة الاختبار المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

منطلقات استراتيجية محطات التعلم الرقمية:

هناك ثلاث اتجاهات فكرية أساسية تنطلق منها استراتيجية المحطات التعليمية الرقمية هي: الاتجاه البنائي والذي يؤكد على أهمية أن يبحث الطلاب عن المعرفة بأنفسهم وعلى المعلم توجيههم وإرشادهم، والاتجاه الاستقصائي وهو اتجاه أكد عليه العالم التربوي برونر كونه يعمل على إحداث تعلم قوامه الفهم، حيث يتيح الفرصة أمام الطلاب لممارسة عمليات العلم بأنواعها المختلفة من ملاحظة وتنبؤ واستنتاج وقياس، والاتجاه الاستكشافي الذي يؤكد على مساعدة الطلاب على اكتشافهم للأفكار والحلول بأنفسهم (Gercek & ozcan, 2016).

وتعمل هذه الاستراتيجية على الفهم العميق للمحتوى بتنظيمه في أجزاء صغيرة، وتفاعل المتعلم مع المهارات الرقمية ومشاركة زملائه العمل على أنشطة تعمل على بناء معرفته بالمناقشة والحوار مع أقرانه في المحطة التعليمية لتنمّي بذلك مهارات اجتماعية كالتعاون والاتصال وتنمية مهارات التفكير وتحليل المعلومات وربط العلاقات بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة (آل عمرو، 2021). في بيئة تعلم رقمية تعتمد على الأدوات الإلكترونية والبرامج والتطبيقات الرقمية يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية تحت توجيه وإشراف المعلم.

أنواع محطات التعلم الرقمية:

هناك عدة أنواع لمحطات التعلم الرقمية منها:

المحطة القرائية الرقمية: وتعتمد المحطة الرقمية بشكل عام على مادة قرائية تتمثل في مقالة علمية أو قصة حيث يقوم الطلاب عند وصولهم إلى هذه المحطة بقراءة المادة العلمية الموجودة والإجابة على الأسئلة الموجودة في أوراق العمل المتعلقة بالمحطة (Chris, 2015)، وقام الباحث بتحويلها إلى محطة صورية رقمية.

وذلك بإرسال المادة القرائية المتعلقة بمهارات البحث العلمي بواسطة برنامج (الواتس أب) إلى القروب المخصص بالمحطة القرائية الرقمية.

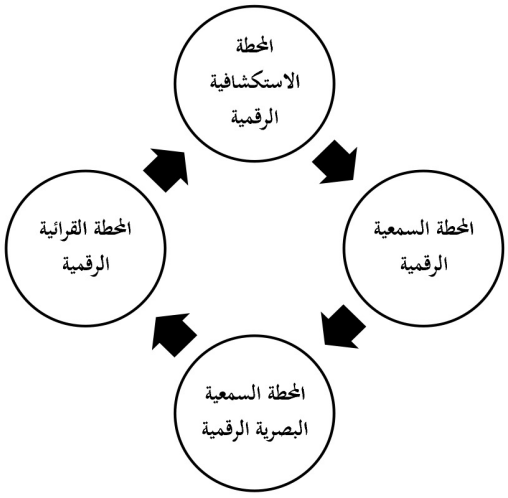
المحطة السمعية الرقمية: يقوم فيها محاضر المقرر الطلب من الطلاب الاستماع إلى المقطع الرقمي الخاص بمهارات البحث العلمي المرسل إلى قروب المجموعة السمعية الرقمية ثم الإجابة عن الأسئلة في أوراق العمل الخاصة بالمحطة.

المحطة السمعية البصرية الرقمية: يلزم في هذه المحطة وجود سبورة ذكية يتم فيها عرض مقطع فيديو عن أحد مهارات البحث العلمي، إذ يطلب محاضر المقرر من الطلاب مشاهدة مقطع الفيديو ثم الإجابة عن الأسئلة في أوراق العمل الخاصة بالمحطة.

المحطة الاستكشافية الرقمية: وفيها يقوم الطلاب بالبحث في شبكة الإنترنت في المواقع الموثوقة عن موضوعات مرتبطة بمحتوى الدرس بهدف تكثيف معلوماتهم وتعميق خبراتهم (عيد،2020). والشكل (1) يوضح محطات التعلم الرقمية المستخدمة في هذا البحث:

شكل (1):

رسم تخطيطي يوضح محطات التعلم الرقمية



أشكال تنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية:

هناك عدد من الأشكال لتنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية كما يلي:

1. **التجوال على كل المحطات:** نعتمد على هذا الأسلوب عندما يكون زمن الحصة أو المحاضرة قصير، وفيها يحدد المعلم عدد المحطات ويقسم الطلاب إلى مجموعات تساوي عدد المحطات كل مجموعة من 4 إلى 5 طلاب وبعد مرور سبع دقائق يعلن المعلم انتهاء الوقت طالباً من المجموعة الانتقال إلى المحطة التالية مع عقارب الساعة بحسب ما تم الاتفاق عليه في بداية الحصة الدراسية، وبعد الانتهاء من زيارة جميع المحطات تعود المجموعات إلى أماكنها ثم يبدأ المدرس بمناقشة ما توصلت إليها المجموعات من معلومات (اللهيبي، 2015). وتم اعتماد هذا الأسلوب في هذا البحث.
2. **التجوال على نصف المحطات:** عندما يحتاج الطالب لتنفيذ بعض الأنشطة الرقمية وقتاً طويلا، يجب اختصار عدد المحطات إلى النصف ويمكن هنا تصميم أربع محطات كل اثنتين متشابهتين، ويمكن تخصيص الوقت المخصص لطلاب لكل محطة عشر دقائق (بهجات، 2021).
3. **التعلم المجزأ:** يعتمد هذا الأسلوب عندما يراد اختصار الوقت، حيث فيتوزع طلاب المجموعة الواحدة على المحطات المختلفة، فيزور كل طالب محطة واحدة فقط، ثم يجتمعون بعد انتهاء الوقت المحدد للمرور بجميع محطات التعلم المحددة، ويدلي كل طالب بما قام به والمعلومات التي اكتسبها في كل محطة (داود، 2016).

مزايا استراتيجية محطات التعلم الرقمية:

أوضح (أمبوسعيدي، والبلوشي، 2009؛ سراج، 2019؛ اللواتي، 2022) مزايا استراتيجية المحطات التعليمية بالآتي:

1. إضفاء المتعة والتغيير في القاعة الدراسية
2. تنويع الخبرات العملية والتي يكتسبها الطلاب من خلال مرورهم بمحطات تعلم مختلفة.
3. انعكاس لما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التعليم بأن المتعلم يكون محور العملية التعليمية
4. ممارسة الطلاب لأنواع الاكتشاف مما ينمي لديهم مستوى الثقة بالنفس.
5. تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى الطلاب، حيث يمارس الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية مهارات الملاحظة، التصنيف، الاتصال، التنبؤ.
6. استخدام الأدوات الإلكترونية بشتى أنوعها وتوظيفها في تقديم المقررات الدراسية

كما تتنوع الخبرات فيها بين استكشاف واستماع وقراءة وغيرها، فهذه محطة للبحث والاكتشاف، وهذه محطة لاستخراج معلومات من شبكة الانترنت، ومحطة لمشاهدة فيلم تعليمي، وأخرى لتصميم نموذج معين، وهكذا يتم تصميم المحطات بحيث تعالج كل محطة جزء من محتوى النشاط الرقمي المقدم (بهجات، 2021).

خطوات تنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية:

حددت عيد (2020) خطوات إعداد استراتيجية المحطات التعليمية الرقمية بالتالي:

1. تجهيز المواد والأدوات اللازمة للدرس وتوزيعها على محطات التعلم قبل بداية المحاضرة.
2. توضيح طبيعة العمل في استراتيجية محطات التعلم الرقمية، وبذلك بتوضيح النقاط التالية:
   - أن محاور محاضرة مهارات البحث العلمي سوف يتم عرضها من خلال مجموعة من المحطات.
   - على كل طالب زيارة جميع محطات التعلم بمختلف أنواعها الاستكشافية الرقمية، والقرائية الرقمية والسمعية الرقمية، والسمعية البصرية الرقمية والاشتراك بفعالية في الاجابة على الاسئلة المتعلقة بها.
   - ضرورة الالتزام بالوقت الذي يحدده محاضر المقرر لكل مجموعة في محطة تعلم.
3. بدء العمل من خلال المرور بجميع محطات التعلم.
4. البدء بتنفيذ أوراق العمل والاستماع الى اجابات المتعلمين المتعلقة بأسئلة كل محطة.
5. تقديم التغذية الراجعة الفورية للإجابات المقدمة من المتعلمين .

وقد اعتمد الباحث على الخطوات السابقة عند تطبيق إستراتيجية محطات التعلم الرقمية.

عيوب استراتيجية محطات التعلم الرقمية:

من عيوب استراتيجية المحطات العلمية حسب (Hackerdom, 2007) و(بركات، 2021) التالي:

1. الحاجة إلى وقت كبير جدا من التخطيط المسبق من قبل المعلم لتطبيق هذه الاستراتيجية.
2. تتطلب أدوات وبرامج وتطبيقات لتنفيذ أنشطة هذه الاستراتيجية قد لا تتوافر في جميع المؤسسات التعليمية.
3. صعوبة القدرة على إدارة القاعة الدراسية أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية بسبب تنقل الطلاب بين المحطات.
4. تتطلب هذه الاستراتيجية توفر مساحات واسعة للقاعات الدراسية قد لا تتوافر في بعض المدارس.
5. التفاوت بين مستويات مجموعات الطلاب قد يؤدي إلى انتهاء بعض المجموعات بوقت أقل من الزمن المخصص لكل محطة.
6. صعوبة تنفذها مع الأعداد الكبيرة من الطلاب.

ويضيف الباحث حاجتها إلى أعضاء هيئة تدريس متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وحاجتها إلى وقت كبير قد لا يناسب الساعات الدراسية المقررة.

ثانياً: مهارات البحث العلمي:

تتمثل مهارات البحث العلمي في قدرة الباحثين على توضيح أفكارهم وخطواتهم ومنهجهم، ومقارنتها بأفكار الباحثين السابقين ومنهجهم وخطواتهم، وتوضيح نقاط الاتفاق والاختلاف معهم، وتحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل دقيق، كما يقصد بها القدرة على تحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل واضح ودقيق وقابل للدراسة، وربط نتائج البحث بنتائج الدراسات السابقة (القحطاني، 2013). وهناك عدد من مهارات البحث العلمي التي يجب أن يتمكن منها الطالب الجامعي وهي حسب(عمار،2015):

أولاً: مهارة تحديد مشكلة البحث: وتشتمل على اختيار عنوان البحث وصياغته بطريقة صحيحة بحيث تتضح فيه المتغيرات المستقلة والتابعة وكتابة المقدمة وكتابة أسئلة البحث المنبثقة من المشكلة وصياغة أهداف البحث وتحديد أهميته وكتابة فرضياته وتحديد حدوده ومصطلحاته.

ثانياً: مهارة كتابة أدبيات البحث والدراسات السابقة: وتشمل كتابة الإطار النظري للبحث بحيث يغطي جميع محاور عنوان البحث كتابة علمية أكاديمية مناسبة، كما يشمل عرضا للدراسات السابقة حيث يتم التركيز على هدف الدراسة السابقة ومنهجها وأدواتها وعينتها وأهم نتائجها. كما يتم فيها التعليق على الدراسات السابقة والمقارنة بينها وبين البحث الحالي.

ثالثاً: مهارة تصميم البحث: وتشتمل على اختيار المنهج المناسب للبحث، وتحديد مجتمعه وعينته وبناء أدواته والتأكد من صدقها وثباتها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

رابعاً: مهارة عرض النتائج والتوصيات والمقترحات: وتشتمل على مهارات عرض النتائج الخاصة بالبحث ومناقشتها وتفسيرها وربطها بنتائج الدراسات السابقة من حيث الاتفاق أو الاختلاف، وصياغة التوصيات والمقترحات.

خامساً: مهارة الاقتباس والتوثيق: وتشتمل على مهارة الاقتباس المباشر والغير مباشر، كما تشتمل على مهارة التوثيق بمتن البحث، ومهارة صياغة المراجع بشكل صحيح حسب الدليل المستخدم في الجامعة.

الدراسات السابقة:

سيتم تقسيم الدراسات السابقية إلى محورين من الأقدم

للأحدث كالتالي:

المحور الأول: بحوث ودراسات اهتمَّت باستخدام استراتيجية محطات التعلم في التدريس:

هدفت دراسة فو وآخرون (Pho et al., 2019) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية كفاءات طلاب المرحلة الأساسية في فيتنام وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لتصميم مجموعتين، تجريبية وضابطة وتم استخدام أداة الاختبار وبطاقة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً في مدارس فيتنام، وأظهرت النتائج بأن طلاب المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر نشاطا وإبداعاً في حل المشكلات وزيادة الفاعلية في العمل الجماعي بعد استخدام استراتيجية محطات التعلم.

بينما هدفت دراسة (الدوسري، 2020) إلى الكشف عن فاعلية دمج استراتيجيتي المحطات التعليمية والمحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة ، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبق أداة اختبار مهارات التفكير المستقبلي وبلغت عينة الدراسة (47) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) على اختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لفاعلية دمج استراتيجيتي المحطات التعليمية والمحاكاة الحاسوبية.

في حين أن دراسة (العامر، 2020) كشفت عن أثر تدريس الكيمياء بالمحطات العلمية الإلكترونية في التحصيل والتنور التكنولوجي عند طلاب الثاني المتوسط بمدينة بغداد، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق أداة اختبار مهارات التنور التكنولوجي وبلغت عينة الدراسة (34) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التنور التكنولوجي وذلك يعزي لأثر استراتيجية المحطات العلمية الإلكترونية.

بينما هدفت دراسة عبد الغني (2021) إلى الكشف عن أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل وتعديل التصورات البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في تعلم الفيزياء في محافظة قلقيلية. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وطبقت الباحث أداة اختبار كشف التصورات البديلة ومقياس تنمية عادات العقل، وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً من طلاب الصف العاشر، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في درجات الاختبار وذلك يعزى لأثر استراتيجية المحطات العلمية.

وهدفت دراسة أبوعرب (2022) إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الاستمتاع بالتعليم عن بعد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاسكندرية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وطبقت الباحثة أداة اختبار مفاهيم الأحياء، وبلغت عينة الدراسة (58) طالبة من طالبات كلية التربية، وطبقت الباحثة أداة مقياس الاستمتاع بالتعليم عن بعد، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في المقياس وذلك يعزى لأثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية.

بينما هدفت دراسة آل عمرو (2022) إلى الكشف أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وطبقت الباحثة اختبار مهارات التفكير البصري، وبلغت عينة الدراسة (62) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري وذلك يعزى لفاعلية استراتيجية المحطات العلمية.

وكشفت دراسة فريحات (2022) عن أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم الذكية» في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف التاسع في مبحث الجغرافيا، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وطبقت الباحثة اختبار مهارات التفكير المستقبلي، وبلغت عينة الدراسة (60) طالبة من طالبات الصف التاسع في محافظة المفرق، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي وذلك يعزى لفاعلية استراتيجية محطات التعلم الذكية.

المحور الثاني: بحوث ودراسات اهتمَّت بتنمية مهارات البحث العلمي:

هدفت دراسة ميراح واخرون (Mera et al., 2012) إلى قياس مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة كيبا لغسان بماليزيا، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق الباحث أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (45) طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات البحث العلمي لدى عينة الدراسة العليا جاءت بدرجة متوسطة.

وكشفت دراسة (الكساسبة، 2013) عن مدى إتقان طلاب الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق الباحث أداة اختبار محكي المرجع، وبلغت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من طلاب جامعة مؤته، وأظهرت النتائج أن هناك ضعفا واضحا لدى عينة الدراسة في اتقان كفايات البحث العلمي.

في حين أن دراسة (محمود، 2016) كشفت عن مستوى مهارات البحث عن المعلومات وأثرها في البحث العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق الباحث أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (177) عضو من أعضاء هيئة التدريس وطالبا من طلاب الدراسات العليا والبكالوريوس من طلاب جامعة طلاب جامعة الزرقاء، وأظهرت النتائج أن هناك ضعفا لدى عينة الدراسة في مهارات صياغة استراتيجيات البحث العلمي.

وهدفت دراسة (القرني، 2016) إلى التعرف على أسباب ضعف طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص في مهارات البحث العلمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الباحثة أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (300) طالبة من طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، وأظهرت النتائج وأظهرت النتائج أن الأسباب المتعلقة بالطالبة حصلت على أعلى درجة من الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية والأسباب المتعلقة بالأسرة.

وهدفت دراسة (همشري، 2017) إلى الكشف عن أهم صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الزرقاء من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق الباحث أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (220) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزرقاء، وأظهرت النتائج أن درجة صعوبات مهارات البحث العلمي متوسطة.

بينما عملت دراسة (الصاوي، 2021) إلى قياس فاعلية استخدام طلاب الكلية التطبيقية بجامعة الحدود الشمالية لنظام (البلاك بورد) في تنمية مهارات البحث العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (154) طالباً من طلاب وطالبات الإعداد العام بجامعة الحدود الشمالية، وأظهرت النتائج ضعف الطلاب والطالبات في مهارات البحث العلمي.

وهدفت القرالة (2017) في دراستها إلى تحديد مستوى الكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات الجنوب في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الباحث أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (96) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة.

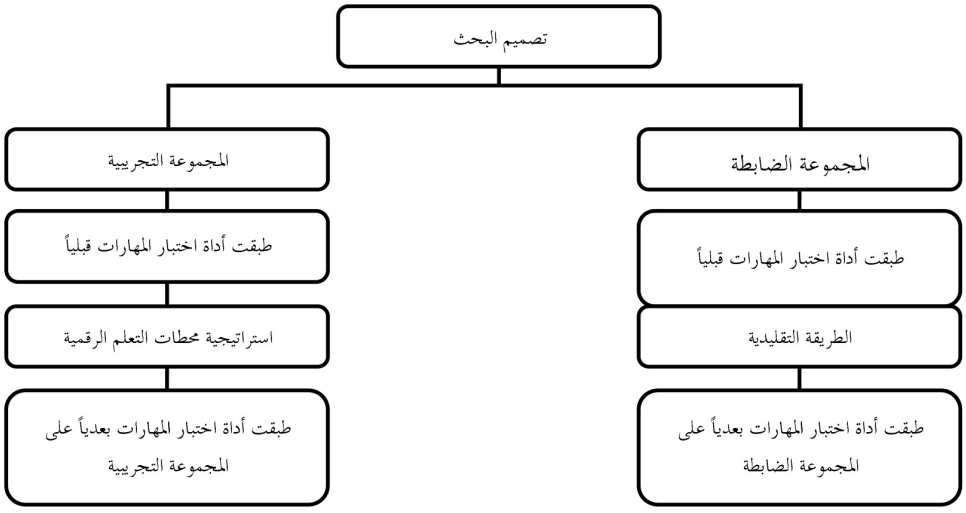
التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي في تناول استراتيجية محطة التعلم كمتغير مستقل، واستخدام المنهج شبه التجريبي مع دراسة كلٍّ من: (الدوسري، 2020؛ العامر، 2020؛ عبد الغني، 2021؛ أبو عرب، 2022؛ آل عمرو، 2022 فريحات، 2022؛ Pho et al., 2019)، واتفق البحث الحالي مع تناول مهارات البحث العلمي كمتغير تابع مع دراسة: (الصاوي، 2021). ويختلف البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي كدراسة كلٍّ من: (الكساسبة، 2013؛ محمود، 2016؛ القرني، 2016؛ همشري، 2017؛ القرالة، 2017؛ الصاوي، 2021؛ Mera et al., 2012)، وأتفق البحث الحالي في التطبيق على الطلاب مثل دراسة كلٍّ من: (العامر، 2020؛ عبد الغني، 2021؛ Mera et al., 2012 ؛ Pho et al. ,2019)، واختلف البحث الحالي في التطبيق على عينة من طلاب وطالبات مع دراسة كلٍّ من: (الكساسبة، 2013؛ همشري، 2017 ؛ الصاوي، 2021) ،كما اختلف في التطبيق على عينة من الطالبات كدراسة كلٍّ من: (القرني، 2016؛ الدوسري، 2020 فريحات، 2022؛ أبو عرب، 2022؛ آل عمرو، 2022). واختلف مع دراسة (القرالة،2016) التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس. واتفق البحث الحالي في استخدام أداة الاختبار مع دراسة كلٍّ من: (الدوسري، 2020؛ العامر، 2020؛ عبد الغني، 2021؛ أبو عرب، 2022؛ آل عمرو، 2022 فريحات، 2022)، واختلف مع (Pho et al., 2019) التي استخدمت بطاقة الملاحظة، كما اختلف مع دراسة كلٍّ من: (محمود، 2016؛ القرني، 2016؛ همشري، 2017 القرالة، 2017؛ الصاوي، 2021؛ Mera et al., 2012) التي استخدمت أداة الاستبانة وتميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الجمع بين المتغير المستقل (استراتيجية محطات التعلم الرقمية) والمتغير التابع (مهارات البحث العلمي) وحسب إطلاع الباحث لا يوجد بحث تناول أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي في جامعة حائل.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لإعداد قائمة بمهارات البحث العلمي، وعلى المنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية محطات التعلم الرقمية) على المتغير التابع (مهارات البحث العلمي) لدى طلاب جامعة حائل، والشكل (2) يوضح التصميم التجريبي للبحث:

شكل (2): *رسم تخطيطي يوضح التصميم التجريبي للبحث*



مجتمع البحث:

شمل مجتمعُ البحثِ جميع الطُّلَّاب المسجَّلين في مقرر مهارات الحياة الجامعية، الذي يطرحه قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة حائل كلَّ فصلٍ دراسيٍّ، وهو مقرر إجباري لجميع طلاب جامعة حائل.

عيِّنة البحث:

عيِّنة عشوائية من طُلَّاب جامعة حائل تم اختيارها بطريقة العينات العشوائية البسيطة من شعبتين من الشعب المسجَّلة في مقرر مهارات الحياة الجامعية؛ حيث تم تعيين طلاب الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية وعدد طلابها (19) طالباً، وطلاب الشعبة الثانية مجموعة ضابطة وعدد طلابها (19) طالباً.

مواد البحث

أولاً: إعداد قائمة مهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طلاب جامعة حائل:

تم تحديد مهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طلاب جامعة حائل وفق الخطوات التالية:

1. إعداد قائمة أولية بمهارات البحث العلمي المراد تنميتها لدى طُلَّاب جامعة حائل من خلال مراجعة الأطر النظرية، والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات البحث العلمي.
2. عرض قائمة المهارات على المحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.
3. تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم.
4. صياغة قائمة نهائية بمهارات البحث العلمي التي تكوَّنت من ثلاث مهارات رئيسية اندرج تحتها تسع عشرة مهارة فرعية كالتالي:

- **مهارات استخدام عناصر البحث العلمي:**
  - أن يحدد الطالب متغيرات عنوان البحث.
  - أن يحدد الطالب عناصر مقدمة البحث.
  - أن يقوم الطالب بصياغة المشكلة البحثية صياغة سليمة.
  - أن يقوم الطالب بصياغة أسئلة البحث صياغة سليمة.
  - أن يقوم الطالب بصياغة أهداف البحث صياغة سليمة.
  - أن يقوم الطالب بتحديد مصطلحات البحث.
  - أن يقوم الطالب بتحديد حدود البحث.
  - أن يحدد الطالب منهج البحث.
  - أن يحدد الطالب مجتمع البحث.
  - أن يربط الطالب نتائج البحث بالدراسات السابقة.
  - أن يستنتج الطالب أهمية توصيات البحث.
  - أن يحدد الطالب عناصر ملخص البحث.
- **مهارات الاقتباس في البحوث العلمية:**
  - أن يطبق الطالب التوثيق العلمي في متن البحث.
  - أن يطبق الطالب التوثيق العلمي في مراجع البحث.
- **مهارات استخدام أدوات البحوث العلمية:**
  - أن يميز الطالب بين أدوات البحث.
  - مهارات استخدام أداة الاستبانة.

- مهارات استخدام أداة الملاحظة.
- مهارات استخدام أداة المقابلة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على التالي:

«ما مهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طُلَّاب جامعة حائل؟»

ثانياً: إعداد دليل عضو هيئة التدريس:

قام الباحث بإعداد دليل عضو هيئة التدريس لتنمية مهارات البحث العلمي في مقرر مهارات الحياة الجامعية وفق استراتيجية محطات التعلم الرقمية على النحو التالي:

الأهداف العامة لدليل عضو هيئة التدريس: يهدف دليل عضو هيئة التدريس إلى تحديد المتطلبات اللازمة في عضو هيئة التدريس والطالب لضمان نجاح تنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلَّاب جامعة حائل.

مصادر بناء دليل عضو هيئة التدريس: اعتمد الباحثُ على مجموعةٍ من المصادر عند بناء دليل عضو هيئة التدريس، كالتالي:

- الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية محطات التعلم الرقمية.
- مراجعة الأدب التربوي المتعلِّق بتدريس مهارات البحث العلمي.

مكونات دليل عضو هيئة التدريس: تَكَوَّنَ دليلُ عضو هيئة التدريس من العناصر التالية:

- مقدمة الدليل.
- الأهداف العامة لدليل عضو هيئة التدريس.
- مفهوم استراتيجية محطات التعلم الرقمية.
- مزايا استخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية.
- أنواع محطات التعلم الرقمية.
- خطوات تنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية.
- أشكال تنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية.
- قائمة مهارات البحث العلمي المستهدفة.
- وصف اجرائي لتنمية مهارات البحث العلمي وفق استراتيجية محطات التعلم الرقمية.

بعد الانتهاء من إعداد دليل عضو هيئة التدريس في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم؛ للتحقق من صدق الدليل ووضوحه، وقد أجريت التعديلات التي أشاروا إليها، وبعد ذلك أصبح الدليل في صورته النهائية.

أداة البحث:

تم بناء أداة اختبار مهارات البحث العلمي وفق الخطوات التالية:

الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة حائل.

مصادر مادة الاختبار: تم إعداد الاختبار في ضوء ما يلي:

- قائمة مهارات البحث العلمي التي تم التوصل إليها.
- الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات البحث العلمي كدراسة همشري (2017)، والصاوي (2021).

محتوى الاختبار: احتوى الاختبار في صورته المبدئية على صفحة الغلاف، ومقدمة للمحكم، والهدف من تحكيمه، ومصادر إعداد الاختبار، وتعليمات للطالب، ثم مهارات الاختبار يلي كل مهارة السؤال الذي يقيسها، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (18) سؤلاً.

طريقة تصحيح الاختبار: تم رصد درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وهذا يتفق ونوع أسئلة الاختبار؛ حيث إن أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من المتعدد ولا تحتمل إلا إجابة واحدة، وبهذا فإن الدرجة العظمى للاختبار هي (18) درجة.

صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بأسلوبين:

الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم، للتأكد من صدته ووضوحه، وفي ضوء آراء المحكمين عدلت صياغة بعض الأسئلة، واستبدال بعضها

الصدق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بن كل مفردة والاختبار ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين بين 0.26 و0.51، وجاءت كلها دالة احصائياً عند 0.01 ، وبذلك تم التأكد من صدق الاختبار.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: لضبط الاختبار قام البحث بتطبيقه على عينه استطلاعية من طلاب مقرر مهارات الحياة الجامعية، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (79) طالباً من خارج عينة البحث، وقد هدف التطبيق الاستطلاعي إلى التحقق من ثبات الاختبار، ومعرفة سهولة فقرات الاختبار وصعوبته.

1. **ثبات الاختبار:** تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام

معادلة كودر – ريتشاردسون وجدول (2) يوضح نسب معادلة كودر ريتشاردسون كما يلي:

الجدول (2)

نسب معادلة كودر ريتشاردسون لثبات الاختبار

المتغير	عدد الأسئلة	ثبات كودر–ريتشارسون	ثبات التجزئة النصفية
الثبات الكلي للاختبار	18	0.81	0.80

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الكلية لثبات الاختبار بحسب معادله كودر ريتشاردسون بلغت (0.81) وتعد نسبة عالية من الثبات.

2. حساب معامل السهولة والتمييز للاختبار: تراوحت معاملات السهولة بين 0.29 - 0.62 وتراوحت معاملات التمييز بين 0.38 و0.73، وتعتبر هذه القيم مناسبة لأغراض البحث الحالي.

3. حساب زمن تطبيق الاختبار: باستخدام معادلة تحديد زمن الاختبار التالية: (الوقت الذي استغرقه أول تلميذ + الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ / 2)؛ حيث استغرق الطالب الأول زمنًا وقدره (23) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق الطالب الأخير زمنا وقدره (38) دقيقه للإجابة عن أسئلة الاختبار وبتطبيق المعادلة السابقة كان متوسط زمن الاختبار هو (30) دقيقة، وتم إضافة (5) دقائق من أجل توضيح تعليمات الاختبار، وبذلك يصبح زمن الاختبار هو (35) دقيقة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات البحث العلمي: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته؛ أصبح الاختبار صالحاً في صورته النهائية مكونا من (18) سؤالاً، وبذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها الطالب هي (18) درجة، وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق على عينة البحث.

التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القَبلي لاختبار مهارات البحث العلمي وذلك للتأكد من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القَبلي لاختبار مهارات البحث العلمي كالتالي:

الجدول (3)

اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القَبلي لاختبار مهارات البحث العلمي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	19	8.16	1.95	0.37	0.710	غير دالة
الضابطة	19	8.42	2.36			

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم (ت) غير دالة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات البحث العلمي، ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القَبلي لاختبار مهارات البحث العلمي.

وبذلك تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مهارات البحث العلمي قبل البدء بتطبيق استراتيجية محطات التعلم الرقمية.

إجراءات تطبيق البحث:

بعد أن تأكد الباحث من تجانس وتكافؤ المجموعتين، تم تطبيق التجربة الأساسية للبحث كالتالي:

- تطبيق أداة الاختبار القَبلي لمهارات البحث العلمي لطُلَّاب المجموعة الضابطة في يوم الإثنين 1444/10/11هـ.
- تطبيق أداة الاختبار القَبلي لمهارات البحث العلمي لطُلَّاب المجموعة التجريبية في يوم الثلاثاء 1444/10/12هـ.

- توضيح الدور المناط لطُلَّاب المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ استراتيجية محطات التعلم الرقمية في يوم الثلاثاء 1444/10/12هـ.
- تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة في الفترة من يوم الثلاثاء 1444/10/12هـ إلى يوم الثلاثاء 1444/10/19هـ.
- تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية في الفترة من يوم الأربعاء 1444/10/13هـ إلى يوم الأربعاء 1444/10/20هـ.
- تم تطبيق أداة الاختبار البعدي لمهارات البحث العلمي لطُلَّاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في يوم الخميس 1444/10/21هـ.
- تم رصد النتائج في جدول تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية لتحديد أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي في مقرر مهارات الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة حائل.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS).
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث
- معادلة كودر ريشتاردسون لمعرفة ثبات أداة البحث.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة.
- مربع ايتا لحساب حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: «ما أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلَّاب جامعة حائل؟»

قام الباحثُ باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات البحث العلمي، كما تم استخدام مربع إيتا للتأكد من أثر استراتيجية محطات التعلم الرقمية، والجدول التالي يبيّن النتائج التي تم التوصُّل إليها:

الجدول (4)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات البحث العلمي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع ايتا
التجريبية	19	17.68	1.25	15.01	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.86
الضابطة	19	8.47	2.37				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية للتطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي، ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (0.86)، وهي قيمة كبيرة، ما يعني أن تطبيق استراتيجية محطات التعلم الرقمية له أثر كبير في رفع مستوى طُلَّاب المجموعة التجريبية في مهارات البحث العلمي يعزو الباحث هذه النتيجة إلى مرور الطالب بأنواع مختلفة من المحطات مما يزيد من تنوع وتبادل الخبرات بينه وبين زملائه في المحطات المختلفة، ، وقد يعزو الباحث ذلك إلى التنوع والتكامل بين المحطات الرقمية فتلك استكشافية رقمية وتلك سمعية رقمية وتلك بصرية رقمية وتلك صورية رقمية مما يزيد من إثارة اهتمام الطلاب نحو مهارات البحث العلمي المقدمة من خلال استراتيجية محطات التعلم الرقمية.

كما قد يعزو الباحث ذلك إلى بقاء أثر التعلم من خلال مرور الطلاب بخبرات حسية وذلك باكتشاف المهارة بأنفسهم خلال مرورهم بمحطة الاكتشاف الرقمية، كما يعزو الباحث ذلك إلى تميز استراتيجية محطات التعلم الرقمية بجميع محطاتها بالتركيز على استخدام البرامج والتطبيقات الرقمية وتوظيفها في تقديم محتوى مهارات البحث العلمي مما يزيد من تفاعلهم المباشر مع تلك التطبيقات، وزيادة دافعيتهم. كما أتاحت استراتيجية

محطات التعلم الرقمية فرص تدريب عملية على مهارات البحث العلمي من خلال التفاعل والإجابة على الأسئلة الموجودة في أوراق العمل المقدمة.

وتأتي هذه النتيجة متوافقةً مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية وأثر استخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية المتغيرات التابعة التي تمت دراستها، مثل دراسة: (الدوسري، 2020؛ العامر، 2020؛ عبد الغني، 2021؛ أبو عرب، 2022؛ آل عمرو، 2022 فريحات، 2022؛ Pho et al., 2019).

ملخص نتائج البحث:

1. قائمة بمهارات البحث العلمي اللازمة لطُلَّاب جامعة حائل.
2. توجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (05.0) بين متوسطي درجات طُلَّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لأداة اختبار مهارات البحث العلمي لصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد أثر كبير لاستراتيجية محطات التعلم الرقمية على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة حائل.

توصيات البحث:

1. الاهتمام بتنمية مهارات البحث العلمي لدى طُلَّاب جامعة حائل من خلال مقرر مهارات الحياة الجامعية باستخدام استراتيجية محطات التعلم الرقمية لما لها من تأثير إيجابي.
2. الاستعانة بأداة الاختبار في هذا البحث لتقييم مهارات البحث العلمي لدى طُلَّاب جامعة حائل.
3. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في كيفية استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية.
4. توفير بيئة تعلم جامعية رقمية مزودة بأحدث التطبيقات والأجهزة الرقمية للمساعدة في تطبيق استراتيجيات التدريس الرقمية.

مقترحات البحث:

1. برنامَج مقترَح قائم على استراتيجية محطات التعلم الرقمية لتنمية مهارات الحياة الجامعية الأخرى لدى الطُلَّاب الجامعيين.
2. أثر استراتيجية تدريسية رقمية مقترحة على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى الطُلَّاب الجامعيين.
3. درجة استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
4. صعوبات استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس.
5. الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

المراجع:

أبو حرام، إيمان محمد. (2022). فاعلية استخدام المحطات العلمية في تدريس اللغة العربية على تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، (95)، 1307-1360.

أبو عرب، إيمان شعبان. (2022). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (67)، 645–714.

آل عمرو، غزيل علي والشهراني، سعود عايض. (2021). أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الثاني المتوسط.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيشة.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية. دار المسيرة

بهجات، ريم محمد. (2021). فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم الفضاء وعلوم الأرض لدى طفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 3(5)، 301–374.

داود، طارق كامل. (2016). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الرابع العلمي في مادة الأحياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد*، (50)، 291–318.

الدوسري، الجوهرة ناصر. (2020). فاعلية أنموذج مقترح قائم على دمج استراتيجيتي المحطات التعليمية والمحاكاة الحاسوبية في تدريس وحدة الديكور المنزلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح

الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية بجامعة تعز*، (11)،97-134.

الدوسري، ليلى هديب. (2022). مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية ومعيقات استخدامها. *مجلة الطفولة والتربية*، 14 (50)، 351–379.

الرياشي، حمزة بن عبد الحكم والصغير، حسن علي. (2014). برنامج تدريبي مقترح التنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3، (1)، 119-141.

سراج، سوزان حسين. (2019). فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الإنترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسئولية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية*، (68)، 1890 – 1985.

الصاوي، ياسر محمد. (2021). فاعلية استخدام نظام التعليم الإلكتروني (بلاكبورد) في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الكلية التطبيقية بجامعة الحدود الشمالية. جمعية المكتبات المتخصصة، 4 (32)، 98-124.

العالم، رنده أحمد وبدارنه، حازم علي. (2021). مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 9 (2) 13-34.

العامر، عبد الرحمن محمود. (2020). أثر تدريس الكيمياء بالمحطات العلمية الإلكترونية في التحصيل والتنور التكنولوجي عند طلاب الثاني المتوسط. *مجلة أبحاث الذكاء*،14(29)،210-234

عبد الغني، عبد العزيز نزار. (2021). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل وتعديل التصورات البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في تعلم الفيزياء في محافظة قلقيلية.[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة النجاح بفلسطين.

عبد المعطي، أسماء. (2022). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس وحدة مفتوحة في كيمياء النانو على تنمية التوازن المعرفي ومهارات التمكن المعلوماتي للطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(6). 599-648.

عمار، إيمان حمدي. (2015). مهارات البحث التربوي لطلبة الدراسات مصر في ضوء خبرات بعض الدول. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (41)، 229–258.

عيد، سماح محمد. (2020). استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*،23 (4) 1-43.

الفريح، وفاء إبراهيم. (2015). معوقات اجراء البحث العلمي في الاقسام التربوية ومقترحات علاجها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس من الاناث في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، 1 (6)، 111-143.

فريحات، أماني عبد الرحمن سلطان. (2022). أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم «الذكية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف التاسع في مبحث الجغرافيا.[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة آل البيت.

القحطاني، نوره سعد. (2013). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، 4(21)، 285 – 333.

القرالة، روان (2017). مستوى فاعلية البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات الجنوب من وجهة نظر الإدارات الأكاديمية[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة مؤتة بالأردن.

القريني، لولوه محمد. (2016). أسباب ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5 (4)، 546–558.

الكساسبة، حنان صالح. (2013). بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة بالأردن.

الكعبي، هناء نايم. (2016). تقييم تجربة التعلم الذكي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في دولة

الإمارات العربية المتحدة.[رسالة دكتوراه غير منشورة .]الجامعة الأردنية.

اللهيبي، عبد الرازق. (2015). أثر استخدام المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء.*مجلة الفاتح*، (65)، 202–236.

اللواتي، محمود رجب. (2022). برنامج إلكتروني تفاعلي قائم على المحطات التعليمية في تنمية الخيال العلمي والتحصيل الأكاديمي وتخفيف حدة العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.[رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة كفر الشيخ

محمود، إكرام محمد. (2016). سلوك ومهارات الباحثين في البحث عن المعلومات وأثرها على البحث العلمي.*المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات*، 51 (1)37-59.

همشري، عمر أحمد. (2017). صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الزرقاء من وجهة نظرهم. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 17(3)، 761–776.

Abdel Muti, Asmaa. (2022). The effect of using the scientific stations strategy in teaching an open unit in nanochemistry on developing the cognitive balance and information mastery skills of student teachers at the College of Education. (In Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(6).599-648.

Abdul Ghani, Abdul Aziz Nizar. (2021). The impact of the scientific station›s strategy in developing habits of mind and modifying alternative perceptions among tenth grade students in learning physics in Qalqilya Governorate [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). An-Najah University in Palestine.

Abu Arab, Iman Shaaban. (2022). Employing the strategy of digital learning stations through e-learning platforms to improve cognitive agility and enjoyment of distance learning in light of the Corona pandemic among female home economics students at the Faculty of Specific Education at Alexandria University. (In Arabic). *Journal of Specific Education Research,* (67), 645714-.

Abu Haram, Iman Muhammad. (2022). The effectiveness of using scientific stations in teaching the Arabic language on developing conceptual comprehension and literary appreciation skills among middle school students. (In Arabic). *Educational Journal,*(95), 13071360-.

Al Amr, Ghazil Ali, Al-Shahrani, Saud Ayed. (2021). The effect of using the scientific stations strategy in developing visual thinking skills in mathematics among second-year middle school female students [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Bisha University.

Al Lawati, Mahmoud Rajab. (2022). An interactive electronic program based on educational stations in developing science fiction, academic achievement, and alleviating the cognitive load among second-year middle school students [Unpublished doctoral dissertation]. (In Arabic). Kafr El-Sheikh University, Egypt.

Al-Alem, Randa Ahmed, and Badarneh, Hazem Ali. (2021). The level of scientific research skills among graduate students in colleges of education in Palestinian universities from the point of view of faculty members. (In Arabic). *Palestine Technical University Research Journal*, 9 (2) 1334-.

Al-Amer, Abdul Rahman Mahmoud. (2020). The effect of teaching chemistry through electronic scientific stations on achievement and technological enlightenment among second-year intermediate students. (In Arabic). *Journal of Intelligence Research,* 14(29), 210234-

Al-Dosari, Al-Jawhara Nasser. (2020). The effectiveness of a proposed model based on integrating the strategies of educational stations and computer simulations in teaching the home

effectiveness of scientific research among postgraduate students in southern universities from the point of view of academic departments [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Mutah University, Jordan.

Al-Qarni, Lulwa Muhammad. (2016). Reasons for weak scientific research skills among female middle and high school students in Al-Namas Governorate. (In Arabic). *International Specialized Educational Journal,* 5 (4), 546558-.

Al-Riyashi, Hamza bin Abdul-Hakam, and Al-Saghir, Hassan Ali. (2014). A proposed training program to develop scientific research skills among postgraduate students at King Khalid University. (In Arabic). *International Specialized Educational Journal,* 3 (1), 119141-.

Al-Sawy, Yasser Muhammad. (2021). The effectiveness of using the e-learning system (without a keyboard) in developing scientific research skills among students of the Applied College at Northern Border University. (In Arabic). Special Library Association, 4(32), 98124-.

Ammar, Iman Hamdi Muhammad (2015). Educational research skills for Egyptian studies students in light of the experiences of some countries. (In Arabic). *Educational Journal at Sohag University,* (41), 229258-.

Bahjat, Reem Muhammad. (2021). The effectiveness of a program based on using the educational stations strategy in developing concepts of space and earth sciences among kindergarten children. (In Arabic). *Journal of Childhood Research and Studies,* 3(5), 301374-.

Chris, K. (2015). The Complete Guide to Setting up Effective Science Stations may 9, 2023 available at http://www.keslerscience.com/the-complete-guide-to-setting-up- effective-science-stations/

Daoud, Tariq Kamel. (2016). The effect of the scientific station›s strategy on the decor unit in developing future thinking skills and the level of academic ambition among female secondary school students. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies at Taiz University,* (11), 97134-.

Al-Dosari, Laila Hadeeb. (2022). The extent to which teachers of students with learning difficulties use the educational stations strategy and the obstacles to its use. (In Arabic). *Journal of Childhood and Education,* 14 (50), 351379-.

Al-Fraih, Wafa Ibrahim. (2015). Obstacles to conducting scientific research in educational departments and proposals to address them from the point of view of female faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (In Arabic). *Arab Journal of Educational and Social Studies,* 1 (6), 111143-.

Al-Kaabi, Hanaa Nayem. (2016). Evaluating the smart learning experience from the point of view of teachers in government schools in the United Arab Emirates [Unpublished doctoral dissertation]. (In Arabic). *University of Jordan.*

Al-Kasasbeh, Hanan Saleh. (2013). Starting a reference test to measure the extent of mastery of scientific research competencies by graduate students at Mu'tah University.] Unpublished master's thesis. (In Arabic). Mutah University, Jordan.

Al-Lahibi, Abdel Razzaq. (2015). The effect of using scientific stations on the achievement of second-year intermediate students and their attitude toward physics. (In Arabic). *Al-Fateh Magazine,* (65), 202236-.

Al-Qahtani, Noura Saad. (2013). Research skills among female graduate students at the College of Education at King Saud University. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences at Cairo* University, 4 (21), 285333-.

Al-Qarala, Rawan (2017). The level of

of Education in the 21St Century, 69 (1), 2936-.

Hamshari, Omar Ahmed. (2017). Difficulties of scientific research among graduate students at Zarqa University from their point of view. (In Arabic). *Al-Zarqa Journal of Human Research and Studies*, 17 (3), 761776-.

Heckondom, R. (2007). Using a «Station Approach» to Evaluate Student-created lesson in Teacher Education.

Lorenzo, N, & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. Didactics of smart pedagogy, 4169-.

Mahmoud, Ikram Muhammad. (2016). The behavior and skills of researchers in searching for information and their impact on scientific research. (In Arabic). *Jordanian Journal of Libraries and Information*, 51 (1) 37-59.

Merah, S, Osman, K, Zakaria. E. Haji Ikhsan, Z, Krish, P, Choo Lian, D & Mahmod, D. (2012). Measuring Graduate Students Research Skills, Procedia Social and Behavioral Sciences, 60(7), 626 -629.

Pho, D & Nguyen, H & Nguyen, Ha & Nguyen, T. (2021). The use of learning station method according to Competency development for elementary students in Vietnam, Cogent Education. 8(1),799870-.

Siraj, Susan Hussein (2019). The effectiveness of a program based on the use of the tablet and the Internet in light of the communicative theory of teaching chemistry using the two strategies of interactive simulation and digital scientific stations in developing digital teaching skills and the professional responsibility of student teachers at the College of Education. (In Arabic). Educational Journal, (68), 1890 – 1985.

achievement and habits of mind among fourth-grade students in biology. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Research at the University of Baghdad, (50), 291318-.

Denise Jacques Jones. (2007). The Station Approach: How to Teach with Limited Resources, National Science Teachers Association, 16- 21. From: www.nsta.org/main/news/.../science_scope.php

Eid, Samah Muhammad. (2020). Using educational stations in teaching science to develop visual thinking and the joy of learning among primary school students. (In Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, 23 (4) 143-.

Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 15(4), 399406-.

Farihat, Amani Abdel Rahman Sultan. (2022). The effect of employing the "smart learning stations" strategy in developing future thinking skills among ninth-grade female students in geography [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Al al-Bayt University.

Fazal, M., & Bryant, M. (2019). Blended5 learning in middle school math: The question of effectiveness. Journal of Online Learning Research, 5(1), 49 – 64.

Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital teaching competence in higher education: A systematic review. Education Sciences, 11(11), 689.

Gercek, C. & ozcan, O. (2016). Determining the students› views towards the learning stations developed for the environmental education. Problems

استراتيجية مقترحة لمواجهة مخاطر حروب الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية: دراسة وصفية كمية

A proposed strategy to confront the challenges of fifth-generation wars from the perspective of Islamic education: A descriptive quantitative study

د. عتيق زايد الشمري
أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة حائل
ORCID:0009-0005-4831-8784

Dr. Ateeq Zaeed M Alshammari
Assistant Professor in Fundamentals of Education,
College of Education, Hail University

(قُدم للنشر في 2023/12/11، وقُبل للنشر في 2023/12/28)

المستخلص

سعى البحث إلى التعرف على واقع تحديات الجيل الخامس من الحروب، ومعوقات التغلب عليها، مع تقديم استراتيجية مقترحة لمواجهتها من منظور التربية الإسلامية، وضمت العينة (423) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل، وتضمن البحث استخدام استبانة للتعرف على تحديات الجيل الخامس من الحروب ومعوقات التغلب عليها والتي تكونت من (50) عبارة ، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن واقع تلك التحديات جاء كبيراً؛ حيث جاءت التحديات الثقافية والقيمية أولًا، يليها التحديات العلمية والتكنولوجية، يليهما التحديات النفسية ثم التحديات الاجتماعية، كما تم عرض واقع تلك التحديات المختلفة، والتي تراوحت ما بين متحققة بدرجة كبيرة، وأخرى بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج بعض من المعوقات التي تحول دون مواجهة تلك الحروب وتحدياتها منها انتشار وسائل الإعلام الأجنبية والعربية؛ دون رقابة كافية على مضمون الرسالة الإعلامية، والحاجة إلى نشر ثقافة التربية الإعلامية؛ ومحدودية ما يقدم حول كيفية الاستفادة من صفحات الإنترنت بشكل صحيح، كما قدّم البحث مجموعة من الخطوات الاستراتيجية المستمدة من مصادر التربية الإسلامية للتغلب على التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب، ومواجهة آثارها السلبية.

الكلمات المفتاحية: الجيل الخامس من الحروب، استراتيجية مقترحة، التربية الإسلامية، التحديات، المعوقات.

Abstract:

The research seeks to identify: the reality of the fifth-generation wars 'challenges and the obstacles that prevent overcoming the negative effects; presenting a proposed strategy to confront them from the perspective of Islamic education, the fifth generation of wars defending as a form of soft wars that are planned in an organized manner, and based on the employment of modern technological tools, with the aim of influencing the minds of youngers; The sample included (423) faculty members at Hail University, The research included the use the challenges of the fifth generation of war and the obstacles scale; which in its final form consisted of (50) phrases in the form of a five-point scale, to achieve the Research' objectives was used descriptive- analytical approach, the finding showed that the reality of these challenges was great. Where the cultural and value came firstly then the scientific and technological; the psychological and the social challenges, The results also indicated some obstacles that prevent facing wars, including: the spread of foreign and Arab media; without sufficient control over the media message content, and the need to spread the culture of media education; And the limitedness of what is provided on how to properly benefit from Internet pages, also presented a set of strategic steps derived from the sources of correct Islamic education to overcome the challenges arising from the fifth generation of wars, and confront their negative effects.

Keywords: Fifth-generation wars; a proposed strategy; Islamic education; the challenges, Obstacles.

مقدمة:

إن التحدي الأكبر الذي يواجه المؤسسات التعليمية خاصةً؛ يكمن في مواجهة التحديات المصاحبة للتطورات التكنولوجية، والتي باتت تفرض هيمنتها بقوة على كافة الأصعدة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، بفضل ما تمتلكه من مصادر متنوعة للمعلومات والأخبار.

وتعد حروب الجيل الخامس من المصطلحات الحديثة نسبيًا؛ فضلًا عن التطور الحادث على مستوى الأدوات المستخدمة في هذا النمط من الحروب، تتمثل الركيزة الأساسية لتلك الحروب في تدفق المعلومات والحفاظ عليها؛ إذ تقوم على كم المعلومات والأفكار المراد نشرها نحو اختراق المجتمعات؛ من خلال استغلال الاحتياجات والمتطلبات الأساسية لها (عبود، 2021).

ويرى (Azad, 2020) أن الهيمنة الإلكترونية والمعلوماتية أصبحت المصدر الأول للصراع والتحديات بين المجتمعات والمؤسسات على اختلاف طبيعتهم، وبين الأفراد على حد سواء؛ حتى أصبح التغلب على تلك التحديات مصدرًا للحروب؛ وهو ما يطلق عليه تحديات حروب الجيل الخامس.

لقد ظهر ذلك المصطلح كبديل عن الحروب التقليدية الهادفة إلى احتلال الأراضي، حيث تعتمد على نشر الشائعات؛ بالإضافة إلى استخدام بعض الجماعات المأجورة لتنفيذ عمليات تخريبية (الكيلاني، 2021).

تلك الحروب التي استهدفت عقول الشباب وأفكارهم في المقام الأول؛ كونهم أكثر الفئات استخدامًا لمواقع التواصل الاجتماعي، كما أنها الفئة الأكثر تأثرًا بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والمادية والمعنوية؛ مما يجعلهم فريسة سهلة للأفكار الغريبة، والجماعات المتطرفة (الشرقاوي، 2014). ويرى الباحث أن تلك الحروب باتت تستخدم مجموعة من المفاهيم الرائجة عالميًا كمفهوم العولمة؛ والذي أصبح مرتبطًا بالقدرة التنافسية العالمية بين المجتمعات والمؤسسات عمومًا، ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص، لاسيّما في السعي نحو تبوء مرتبة متقدمة عالميًا وفقًا للتصنيفات العالمية.

فعمليتي التعلم والتعليم باتت الشغل الشاغل لاهتمامات الحكومات والمؤسسات والأفراد على المستوى العالمي، نظراً لأهميتهما في رسم المسارات المستقبلية للدول والمجتمعات المختلفة، وازدادت أهميتهما في ظل ما تطرحه العولمة من مفاهيم وتطبيقات؛ تعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الاتصال والمعلومات، ولقد نتج عن ذلك تحولات محورية أدت إلى انتقال التنافس الذى تشهده الأسواق العالمية بين الشركات الصناعية الكبرى إلى المؤسسات التعليمية بوجه عام ومؤسسات التعليم العالي بوجه خاص، بما يفرض على الجامعات إعادة النظر في أنظمتها لتعزيز قدراتها على تحقيق التنافس العالمي (الحجار، 2004).

وهو ما يؤكد على أهمية الدور الذي تؤدية المؤسسات التعليمية بوجه عام، والجامعات بوجه خاص، فيما تكسبه للطلاب من مهارات ومعارف ومعلومات؛ تدفع بالطالب إلى مواكبة التغيرات التي يشهدها العالم في ظل الثورات العلمية والتكنولوجية.

وفي ذات الإطار أشارت دراسة زايد (2019) إلى أهمية تضمين مهارات موثوقية المعلومات والاتصال الرقمي في ضوء أدوات حروب الجيل الخامس لدي طلبة كلية التربية، مع ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

كما أظهرت نتائج دراسة محمود ومجاهد (2022) ضعف اهتمام الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بنشر ثقافة التربية الإعلامية الصحيحة داخل الحرم الجامعي، وهو ما انعكس في تدني الوعي بممارسة تلك المهارات لمواجهة تحديات حروب الجيل الخامس الممتدة عبر وسائل الإعلام الجديدة (فيسبوك، وتويتر، وإنستغرام، ويوتيوب).

وأشارت نتائج دراسة (Nadeem, et al, 2021) أن حروب الجيل الخامس على باكستان هدفت إلى زعزعة الاستقرار والأمن الوطني الداخلي، وتقويض صورتها الخارجية أمام المجتمع العالمي، كما أنها أدت إلى مجموعة من التأثيرات السلبية منها الاضطرابات الاجتماعية والاقتصادية، والانقسامات العرقية والطائفية، وتشويه السمعة العالمية.

مما سبق يمكن القول على الرغم من التأكيد على أهمية استخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة في التواصل بين المجتمعات والأفراد على المستوى العالمي؛ إلا أن استخدام تلك الوسائل التكنولوجية قد أسفر عن بعض التحديات، والآثار السلبية على الهوية الوطنية ذات المرجعية الدينية، والتي أطلق عليها تحديات حروب الجيل الخامس، وأن التمسك بالتربية الإسلامية الصحيحة المستمدة من المصادر الشرعية الأساسية (القرآن الكريم، والسنة النبوية) يُعد بمثابة حائط صد ومانع أمام تلك التحديات والتغلب عليها.

مشكلة البحث:

يتسم العصر الحالي بمجموعة من الثورات التكنولوجية والعلمية؛ والتي دفعت بالمجتمعات والأفراد وخاصةً الشباب؛ إلى إعادة النظر في طرق التفكير التقليدية، وفي طبيعة العلاقات وشكل الصراعات بين المجتمعات العالمية كبديل عن الحروب التقليدية التي تعتمد على المواجهات المباشرة؛ وقد انتهت تلك الصراعات إلى ما يسمى بحروب الجيل الخامس؛ تلك التي تعتمد على نشر المعلومات والأخبار الزائفة عبر وسائل التواصل والتقنيات التكنولوجية؛ مستهدفة الشباب والمجتمعات على حد سواء.

وتعرف حروب الجيل الخامس بالحروب الناعمة؛ تلك الحروب المخطط لها مُسبقًا من الكيان المعتدي؛ حفاظًا على المصالح الوطنية له، وبغية التأثير على الأفكار والنسق القيمي للكيان المستهدف خصوصًا خلال مرحلة الشباب، وتخريب

الوحدة الوطنية والعقائدية (الزين، 2016).

وتُمثّل التحديات الثقافية أهم التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس؛ المتمثلة في التأثيرات على القيم الأخلاقية والعقائدية خصوصًا بين الشباب، وزيادة معدلات وأشكال الجريمة (محمد، 2013). ويرى الباحث أن التحديات الثقافية تُمثل واحدة من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية كافة، والجامعات خاصة؛ كونها تتعلق بالموروثات الثقافية والعقائدية؛ تلك التي تُمثل ثوابت أساسية تُشكل الهوية الوطنية للطلاب.

وفي ذات الإطار: أظهرت دراسة الشرقاوي (2014) أن وسائل التواصل الاجتماعي تُمثل أحد الأدوات التي تعتمد عليها الجماعات المتطرفة في تحقيق التواصل بين أعضائها، وفي تجنيد أعضاء جدد، كما أنها تُمثل أداة لبث الشائعات، وإعطاء صورة ذهنية خاطئة لدي العامة وخصوصًا الشباب.

كما أشارت دراسة هادي (2017) إلى أن الحرب الإلكترونية تُمثل أحد الأدوات التي تقوم عليها حروب الجيل الخامس في نشر الشائعات، وأنها ذات تأثيرات سلبية على الشباب من خلال المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية كالإحباط والتشاؤم، وفقد الثقة في الذات وفي المجتمع المحلي.

وتوصلت دراسة الكيلاني (2021) إلى أن الاستخدام السيء لتقنيات الذكاء الاصطناعي ينعكس بالسلب على العقل العربي، ومن ثم فالشباب العربي في حاجة إلى مزيد من التوعية بمخاطر الحروب العالمية الحديثة؛ تلك التي تتخفّى بأكثر من طريقة.

كما أظهرت دراسة بريك، وأحمد (2022) أنه يمكن مواجهة تحديات تلك الحروب من خلال الحصول على المعلومات عبر الصفحات الرسمية، كما يمكن الاعتماد على استراتيجيات مثل التفنيد ثم الهجوم، فالتشكيك ثم التأكيد يليهما الاستنفار فالتفسير والتحليل ثم الإخبار والتبرير.

ويرى الباحث أن تلك الصراعات التي يشهدها العالم حالياً إنما تكمن في توظيف الأدوات والتقنيات التكنولوجية والعلمية لتحقيق الهيمنة والسيطرة من خلال نشر المعلومات والأخبار الزائفة؛ والمعروفة بمسمّى أو لغة الحرب الناعمة أو حروب الجيل الخامس؛ وهو ما يفرض على المؤسسات التعليمية بوجه عام، وعلى مؤسسات التعليم العالي والجامعات بوجه خاص مجموعة من التحديات والأعباء في مواجهة تلك التغيرات، ولعل أفضل تلك الطرق والأساليب للتغلب على تلك التحديات يتمثل في التمسك بالهوية الوطنية ؛ من خلال التربية الإسلامية الصحيحة المستمدة من كتاب الله عزوجل وسنة نبيه صلى الله عليه وسلّم.

ويؤكد (Taylor, 2021: 25) أن تحديات الجيل الخامس من الحروب لم تظهر فقط في المجال العسكري بل امتدت إلى المنظومة التعليمية في محاولة لإحداث تغيرات ثقافية وأخلاقية وقيمية بين الشباب؛ وكما أشار (Kamboh el al, 2021) أن تلك الحروب تُمثل نمط من الحروب تستهدف القيم والثقافة والدين والعقل ونمط الفكر.

مما سبق يمكن التنبيه إلى ضرورة مواجهة تحديات الجيل الخامس، وكذلك إلى الدور الفعال الذي تقوم به التربية الإسلامية؛ والمتمثلة في النظام التربوي الشامل القائم على إعداد الإنسان الصالح إعداداً متكاملاً دينياً و دُنيوياً في ضوء مصادر الشريعة الإسلامية الرئيسة؛ فالدين الإسلامي حريص كل الحرص على التعلم واكتساب المعلومات، والتواصل مع الثقافات والحضارات الأخرى بهدف اكتساب العلم الدنيوي النافع؛ حيث يقول الله جلّ في علاه ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (التوبة: 122). وفي الحديث الصحيح الذي أخرجه مسلم، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا؛ سهل الله له به طريقًا إلى الجنة (الإمام مسلم، 21).

ومن هنا تتحدد المشكلة في السؤال الرئيس التالي: ما الاستراتيجية المقترحة لمواجهة تحديات الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية؟ ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

1. ما ماهية الجيل الخامس من الحروب في ضوء الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة؟
2. ما واقع تحديات الجيل الخامس من الحروب من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟
3. ما المعوقات التي تحول دون التغلب على الأثار السلبية الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟
4. ما الاستراتيجية المقترحة لمواجهة تحديات الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تقديم إطار نظري يتناول تحديات حروب الجيل الخامس، وكذلك عرض لمرتكزات التربية الإسلامية لمواجهة تلك التحديات.
2. التعرف على واقع التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس؛ والذي يواجهه منسوبي جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. التعرف على المعوقات التي تحول دون التغلب على الأثار السلبية الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
4. وضع استراتيجية مقترحة لمواجهة تحديات الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: وتظهر أهمية البحث في كونه يعني بتقّديم إطار نظري جديد يتناول تحديات حروب الجيل الخامس، مع تحديد بعض المرتكزات المستمدة من التراث السابق في مجال التربية الإسلامية لمواجهتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتظهر أهمية البحث التطبيقية في حث القائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي السعودية بصورة عامة، والقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل إلى ضرورة مواجهة تحديات الجيل الخامس بما يتلائم مع هوية المجتمع السعودي، وفيما يقدمه البحث من أداة جديدة، ونتائج وتوصيات يُمكن أن تؤدي إلى تفعيل دور الجامعات عامة، والسعودية منها خاصة في مواجهة تحديات الجيل الخامس في إطار التربية الإسلامية؛ بما يتفق مع الطبيعة والخصوصية للمجتمع السعودي.

مصطلحات البحث:

الاستراتيجية Strategy: ويُعرفها الضبعان (2016: 10) تعريفاً نظرياً على أنها: تلك الخطط والأنشطة التي تتبناها الجامعة على المدي البعيد لتطوير وتحسين أدائها؛ بما يُحقق الأهداف المنشودة.

وتُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات العلمية، والمستمدة من الشريعة الإسلامية التي تتخذها الجامعة نحو مواجهة تحديات الجيل الخامس، والقائمة على كل من مجموعة من المرتكزات؛ والتي تعتبر بمثابة مسلّمات وموجهات أساسية، ومجموعة من الآليات للتنفيذ.

تحديات الجيل الخامس The Fifth-Generation challenges ويعرفها (Kamboh, et al., 2021: 805) على أنها نمط من الحروب التي تستهدف القيم والثقافة والدين والعقل ونمط الفكر خصوصًا خلال مرحلة الشباب.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: شكل من أشكال الحروب الناعمة المخطط لها بطريقة منظمة، والقائمة على توظيف التقنيات الحديثة، بهدف التأثير على عقول وأفكار ومعتقدات الشباب، وأبعادهم عن هويتهم الدينية والوطنية، واستنزاف طاقة المجتمع، وتهديد أمنه واستقراره، وزعزعة الهوية الإسلامية الوطنية، وتتحدد تلك التحديات بالبحث في إطار استجابات العينة على أداة القياس المستخدمة.

التربية الإسلامية Islamic Education ويعرفها (أبو عراد، 2005) بأنها أحد فروع علم التربية الذي يتميز في مصادره الشرعية المتمثلة في (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية المطهرة، وتُراث السلف الصالح)؛ وغاياته (الدينية الدنيوية)، وتقوم على نظامٍ تربوي مُستقل ومُتكامل، ويعتمد على فقه الواقع، ولابد له من متخصصين يجمعون بين علوم الشريعة وعلوم التربية؛ حتى تتم معالجة القضايا التربوية المختلفة معالجةً إسلاميةً صحيحة.

حدود البحث وتتمثل في:

الحد الموضوعي: ويتضمن متغيرات البحث الحالي وهي: تحديات الجيل الخامس (المتغير التابع)، والاستراتيجية المقترحة المستمدة من التربية الإسلامية (المتغير المستقل).

الحد المكاني: ويتمثل في جامعة حائل.

الحد الزمني: وتتضمن فترة تطبيق الجانب الميداني، بالفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي (2023م، 1444هـ).

الحد البشري: ويتضمن أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشهد العالم طفرة تكنولوجية وعلمية؛ انعكست على كافة ميادين الحياة، وأدت إلى تحول الحاسوب من معالجة البيانات إلى معالجة المعرفة؛ حتى أصبحت المعرفة تُمثل ثروة وطنية.

كما صاحب تلك الطفرة تقدمًا في وسائل الاتصال، ممّا أدّى إلى محاصرة المجتمعات، والشباب خاصة؛ بكم هائل من المعلومات والرسائل الإعلامية التي لا تتفق مع قيم المجتمعات العربية وأخلاقياتهم، وثقافتهم؛ وفي هذا الواقع ظهرت حروب الجيل الخامس؛ لتعمل على تزييف المعلومات والأفكار والعقول، بما يسهم في تدمير المنظومة القيمية والتربوية والأخلاقية (محمود ومجاهد، 2022).

أولاً: ماهية حروب الجيل الخامس

يعرفها ناي (2007) بأنها: نمط من الحروب الناعمة المرتبطة بقدرة المجتمع والمؤسسات على تحقيق الأهداف من خلال الجاذبية بدلاً عن الإرغام، من خلال تشكيل تفضيلات الآخرين، والتأثير في سلوكياتهم.

وتعرفها زايد (2019) بأنها: حرب بلا قيود؛ اعتمادا على توظيف الأدوات التكنولوجية؛ بهدف احتلال العقول، واستنزاف طاقة المجتمع في حروب داخلية، وتهديد أمنه واستقراره.

ويعرفها (Tahir & Afridi 2019) بأنها: حروب تهدف هدم الكيان الإيدلوجي (السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والديني) لمجتمع ما، وحرمانه من المساندة والانتماء الداخلي، من خلال الاستعانة بالقدرات المعلوماتية والتكنولوجية المتاحة للكيان المعتدي.

ويعرفها محمود ومجاهد (2022) بأنها: حروب فكرية تستهدف إضعاف المجتمعات عن طريق استغلال كافة وسائل الإعلام الإلكترونية؛ في نشر رسائل إعلامية مضللة.

مما سبق يمكن التأكيد على أن تلك الحروب تُعرّف بالحروب الناعمة؛ وهي التي تعكس القدرة على توظيف الأدوات التكنولوجية في تشكيل شخصيات الأخرين، والتأثير على

سلوكياتهم سواء على المستوى الجماعي أو على المستوى الفردي خصوصًا الشباب.

ثانيًا: الفكرة الأساسية لحروب الجيل الخامس:

من خلال ما أطلع عليه الباحث فيما يتعلق بهذا الموضوع فقد ذكر (ناي، 2007؛ Wang & Miao, 2022) أنه يمكن تحديد الفلسفة الأساسية لتلك الحروب في استخدام القوة الناعمة لتحقيق أهداف ومصالح شخصية دون مصادمات مباشرة؛ من خلال توظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة.

ويفرّق الباحث بين القوتين الصلبة والناعمة ؛ فالقوة الصلبة تقوم على الإرغام والقوة من خلال استخدام المعدات العسكرية المباشرة، وهي تتطلب تجهيزات مادية ومعنوية عالية التكاليف، ويطلق عليها القوة المباشرة التقليدية، أما القوة الناعمة فتعرف بالقوة غير المباشرة، القائمة على توظيف التقنيات التكنولوجية في نشر الأفكار والمعلومات الخاطئة، بهدف السيطرة على النسق القيمي والثقافي للكيان أو المجتمع المستهدف، وتشكيل شخصيات الآخرين، وذلك بالاستعانة بمجموعة من الأدوات الالكترونية كوسائل التواصل الاجتماعي من خلال الشائعات والتضليل أو الاخبار الكاذبة في مواقع وصفحات النت؛ وكلاهما يهدف إلى تحقيق التأثير والسيطرة على الأخر، وإن اختلفت الأداة واختلف الشكل .

ثالثًا: العوامل المساهمة في ظهور الجيل الخامس من الحروب

هناك مجموعة من العوامل التي ساهمت في ظهور تلك الحروب منها:

1. تراجع الصراعات المسلحة بين الدول؛ في مقابل تزايد الصراعات الداخلية.
2. تراجع الولاء للدولة في بؤر الصراعات، بسبب صعود الولاءات الفرعية لكيانات أو قضايا عابرة لحدود الدولة؛ (عبد الوهاب، 2018).
3. لم يعد استخدام التهديد العسكري مقبولًا؛ نتيجة التوجه العالمي نحو إعلاء القيم الإنسانية العالمية المناهضة للحروب العسكرية.
4. غلبة الحلول الدبلوماسية والسياسية.
5. لم يعد للقوة الصلبة معايير ثابتة؛ نتيجة ظهور كيانات تكنولوجية واقتصادية جديدة (Gray, 2011: VII).
6. التحولات الرقمية، والثورات التكنولوجية التي يشهدها العالم، والتي مكنت من اختراق الحدود السياسية للدول عبر أدوات مختلفة منها وسائل التواصل الاجتماعي (زايد، 2019).
7. ظهور مصطلحات جديدة مثل مصطلح العولمة؛ والتي أزيلت من خلالها الحدود الجغرافيا للدول والمجتمعات تحت مسمى التكامل الاقتصادي العالمي (Wang & Miao, 2022).
8. سهولة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي؛ بالإضافة إلى عدم وجود قوانين وضوابط ملزمة تردع مروجي الشائعات (باقطيان، 2021؛ Nadeem, et al., 2021).

ومن العرض السابق لتلك العوامل؛ يرى الباحث أن الجيل الخامس من الحروب لا يعتمد على الشكل التقليدي القائم على المصادمات بالقوى العسكرية، بل يعتمد على هدم الجوانب الفكرية والعقائدية والثقافية، من خلال توظيف التحولات الرقمية والتكنولوجية المتسارعة، والتي أدت إلى ظهور مصطلحات عالمية جديدة لم يعرفها العالم من قبل مثل: مفهوم العولمة، والفوضى الخلاقة، وغيرها، من خلال توظيف مجموعة متباينة من الأدوات.

رابعًا: أدوات حروب الجيل الخامس من الحروب وتتمثل في

1. مواقع التواصل الاجتماعي:

إن الجيل الخامس من الحروب جاء نتيجة لانتشار مواقع التواصل الاجتماعي، بهدف نشر المعلومات والأخبار، بما يساعد في تنفيذ المخططات لبعض الجماعات والكيانات ذات الهيمنة الإلكترونية والمعلوماتية (زايد، 2019؛ Azad, 2020).

كما أن تلك المواقع تُعد السبب الرئيس لانتشار الشائعات؛ نتيجة عدم وجود قوانين وضوابط ملزمة ورادعة بالإضافة إلى ضعف دور الإعلام في توضيح الحقائق كاملة، ويأتي على رأسها الواتس-آب والفيسبوك وتويتر واليوتيوب (Azad, 2020,Ospina, 2019)، ويوضح الجدول (1) نسب انتشار استخدام الإنترنت داخل المجتمعات المختلفة كما يلي:

جدول1

استخدام الإنترنت عالمياً خلال الفترة من (2000– 2019) (عبود، 2021).

القارة/المنطقة	عدد السكان 2019م	مستخدمو الإنترنت 2000م	مستخدمو الإنترنت 2019م	نسبة التغلغل بين السكان	نسبة النمو بين عامي (2000– 2019)م	نسبة المستخدمين بالنسبة للإجمالي العالمي
أفريقيا	1320038716	4514400	522809480	%39.6	%11.481	%11.5
أسيا	4241972790	114304000	2300469859	%54.2	%19.13	%50.7
أوربا	829173007	105096093	727559682	%87.7	%5.92	%16
الشرق الأوسط	258356867	3284800	175502589	%69.7	%24.35	%3.9

أمريكا الشمالية	366496802	108096800	327568628	%89.4	%20.3	%7.2
أمريكا اللاتينية	658345826	18068919	453702292	%68.9	%2.411	%10
أوقيانوسيا وأستراليا	41839201	6620480	28636278	%68.4	%27.6	%0.6
إجمالي العالم	7716223209	360985492	4536248808	%58.8	%157.1	%100

ومن الجدول (1) يتضح أن نسب انتشار استخدام الإنترنت بين دول الشرق الأوسط (67.9 %) من إجمالي عدد السكان، وخصوصًا بين الشباب، وهو ما يُعد بمثابة بيئة خصبة نحو نشر الأفكار والقيم التي تستهدف الوطن والمجتمع، والتأثير على الثقافات والقيم العربية الإسلامية.

ومن جانب آخر يوضح جدول (2) نسبة انتشار الإنترنت في المملكة العربية السعودية حسب المناطق كما يلي:

جدول2.

نسب انتشار الإنترنت بالمملكة العربية السعودية خلال عام (2022) م (نقلًا عن: هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية، 2022)

المنطقة	نسبة الانتشار	المنطقة	نسبة الانتشار
الرياض	% 99.9	المدينة المنورة	% 98.9
حائل	% 99.8	الحدود الشمالية	% 98.9
مكة المكرمة	% 99.1	القصيم	% 98.7
الجوف	% 99.1	الشرقية	% 98.0
تبوك	% 98.9	جازان	% 97.9
عسير	% 97.7	الباحة	% 97.8
نجران	% 95.4		

ومن الجدول (2) يتضح أن نسب انتشار الإنترنت بالمملكة يتراوح ما بين (95.4 %: 99.9 %)، وأن أكثر المناطق التي ينتشر بها هي منطقتي الرياض وحائل، كما أن تلك النسب تعكس مدى اهتمام المملكة بتطبيق التكنولوجيا الحديثة القائمة على استخدام وتوظيف تقنيات الإنترنت.

2.الحرب الإلكترونية

إن الحرب الإلكترونية تُمثّل أحد الأدوات التي تقوم عليها حروب الجيل الخامس؛ مستهدفة الأمن الوطني، وزعزعة الاستقرار للمجتمعات؛ وتأخذ تلك الحرب عدة أشكال منها تزييف المعلومات، والتعتيم الإعلامي من خلال تسريب معلومات تُثير الرأي العام (عبود، 2021).

وهي تقوم على توظيف شبكات المعلومات الدولية؛ عندما يصبح من المستحيل تدمير كيان أو دولة ما؛ حيث يتم إطلاق الدعاية والمعلومات المضللة لنشر الفوضى والاستياء، والأخبار الكاذبة للإضرار بالوحدة الوطنية للمجتمع (Nadeem, et al., 2021).

3.الحرب النفسية والشائعات:

ويعرفها محمود ومجاهد (2022) بأنها تلك الحروب تقوم على ترويج أخبار لا اساس لها من الصحة مع المبالغة والتهويل في سرد الأخبار المضللة وإضافة معلومات كاذبة ومشوهة، بهدف تحقيق أهداف خاصة.

وللشائعات أهداف منها:

أ) تحطيم الروح المعنوية بالنيل من اللحمة الوطنية والمجتمعية، والإخلال بدرجة التماسك والترابط المجتمعي.

ب) بث الخصومة والبغضاء والفرقة تمهيداً لتدمير الاستقرار النفسي والتعايش السلمي؛ بحيث يصبح المجتمع ممزقا غير مترابط.

ج) معرفة توجه الرأي العام ومعرفة رد فعله تجاه قضية ما؛ وما يتخذه من قرارات (سالمان، 2017).

ومن هنا تظهر خطورة الشائعات، ومردودها السلبي على الفرد والمجتمع على حد سواء؛ من خلال تحطيم الروح المعنوية لأفراد المجتمع، وتهيئة بيئة خصبة للصراعات والخلافات، وشغل الأوقات خصوصًا بين الشباب بمجموعة من القضايا الخلافية والجدالية.

وأظهرت دراسة باقطيان (2021) أن كل من الشباب الجامعي، وأعضاء هيئة التدريس يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بشكل يومي، وأن أكثر مواضيع الشائعات هي الشائعات السياسية فالشائعات العسكرية والأمنية، وأن سبب

انتشار الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي إنما يرجع إلى عدم وجود قوانين وضوابط ملزمة ورادعة؛ بالإضافة إلى ضعف دور الإعلام في عرض الحقائق كاملة.

خامسًا: التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب

في حدود ما أطلع عليه الباحث؛ يمكن تحديد بعض من تلك التحديات في الآتي:

أ) **التحديات التكنولوجية والعلمية:** وتتضمن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في نشر المعلومات الزائفة؛ ذات التأثير السلبي على أفكار وعقول الشباب والمجتمعات وتوجهاتهما (الكيلاني، 2021)، ونشر الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي (Nadeem, et al., 2021)، والتأثير السلبي على الكيان الثقافي والفكري (Ospina, 2019).

ب) **التحديات الاجتماعية:** وتتمثل في ظهور كيانات وجماعات غير شرعية، تسعى إلى بث الشائعات، وإعطاء صورة ذهنية خاطئة خاصةً للشباب (الشرقاوي، 2014)، والتأثيرات الخطيرة على البنية الاجتماعية والسياسية للمجتمع، وأمن المجتمع (زايد، 2019؛ Nadeem, et al., 2021)، وأبعاد الشباب عن هويتهم الوطنية، ومرجعيتهم الدينية (هادي، 2017؛ Azad, 2020).

ج) **التحديات النفسية:** وتعكس التأثير على الحالة النفسية لأفراد المجتمعات، وانتشار الأمراض والاضطرابات النفسية كالإحباط والتشاؤم، وفقد الثقة في الذات وفي المجتمع (Ospina, 2019).

د) **التحديات الثقافية والقيمية:** وتتمثل في التأثيرات على القيم الأخلاقية، وزيادة معدلات وأشكال الجريمة (محمد، 2013)، واستغلال الاحتياجات الأساسية للمجتمعات والأفراد في نشر معلومات من شأنها اختراق الأنساق القيمية والثقافية (عبود، 2021)، والسعي نحو نشر الفوضى تحت مسميات دينية، وبدافع التجديد (Ayaz & Arshad, 2021)، وظهور مصطلحات إعلامية جديدة (Wang & Miao, 2022)، والتأثير على اللغات المحلية والوطنية؛ حيث أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية الأولى، بالإضافة إلى ظهور تداخلات في تركيبة الكلمات والجمل للهجات المحلية (Mesthrie, 2003).

سادسًا: دور التربية الإسلامية في مواجهة تحديات الجيل الخامس من الحروب

إنّ نشر مباديء ومفاهيم الشريعة الإسلامية الوسطية، وانضمام الدول الإسلامية أو العربية لاتحاد فدرالي أو تحالف وتعاون مشترك؛ يُمثل أجدى الأساليب للتصدي لحروب الجيل الخامس (الزهراني، 2021).

فالاستراتيجيات العسكرية المستخدمة في الحروب التقليدية لن تجدي في كسب الحرب ضد الإسلام، وهو ما يتطلب تطوير إيدلوجية عالمية جديدة يتم فرضها في جميع أنحاء العالم (Faizi& Mujahid, 2022).

وفي ذات الإطار أشارت نتائج دراسة (Ayaz & Arshad, 2021) أن نشر تعاليم التربية المستمدة من القرآن والسنه النبوية؛ إنما ينعكس في تغير التصورات والاتجاهات نحو حروب الجيل الخامس وتحدياتها.

ومن هنا تأتي أهمية نشر المفاهيم الإسلامية الصحيحة، المستمدة من كتاب الله، والسنة النبوية المطهرة لمواجهة تلك التحديات، وإعادة أفراد المجتمع إلى الهوية الوطنية؛ ذات المرجعية الدينية؛ فالإسلام حريص على التعلم، والتواصل مع الثقافات والحضارات الأخرى بهدف اكتساب العلم الدنيوي النافع؛ حيث يقول سبحانه لنبيه ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: 114)، كما يقول سبحانه ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: 11).

ويؤكد الخطيب (2022) أن الإسلام يشجع على التطوير والارتقاء في كافة مجالات الحياة، حيث يقع ذلك ضمن مقاصد الشريعة؛ الرامية إلى جلب المصلحة العامة ودفع المفاسد، ويعد التواصل والإفادة من التجارب والثقافات الأجنبية من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق ذلك.

كما يرى الباحث أن التواصل مع الثقافات والحضارات الأجنبية إنما يأتي في إطار عالمية الرسالة الإسلامية؛ التي جاءت للعالم أجمع، حيث يقول الله جلّ وعلا ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الأنبياء: 107).

مما سبق يمكن الإشارة إلى حث الإسلام على العلم والتعلم، والتواصل مع الثقافات الأخرى، ولم يأمر بالعزلة والانغلاق على الذات، ويخضع أخذ العلم من الثقافات الأخرى لمجموعة من المعايير منها:

1. **التفكير والتأمل:** إن التأمل والتفكير وإعمال العقل فيما يتم تعلمه، ونقله إلى الأمة الإسلامية من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها عند التواصل مع الثقافات الأخرى؛ حيث دعا الله تعالى إلى التفكير والتأمل في النفس البشرية؛ في قوله تعالى ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ﴾ (فصلت: 53)؛ كما دعا سبحانه إلى التأمل والتفكير في المخلوقات والكون؛ بقوله ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ﴾ (الحج: 46).

2. **التحقق والتثبت والتبيّن:** إن التواصل مع الثقافات والحضارات الأخرى إنما ينعكس في جملة فوائد هي اكتساب معارف ومعلومات جديدة تؤدي إلى تنويع مصادر المعرفة وعدم قصرها على المصادر الشرعية، ولكن يجب التثبت والتحقق فيما يؤخذ، وهو ما يتطلب الأخذ من مصادر ثقات، ومشهود لهم (هندي، 2011).

وهنا يؤكد القرآن الكريم على التحقق والتثبت من صحة الأخبار والمعلومات المنقولة؛ حيث يقول سبحانه ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُم فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ﴾ (الحجرات: 6)؛ كما قال النبي ﷺ «كفى بالمرء كذباً أن يحدث بكل ما سمع»(رواه مسلم من حديث أبي هريرة، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع، الحديث 5)

3.المعرفة الملائمة بلغة الآخرين: يُعد تعلم اللغات الأجنبية من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في التواصل والاطلاع على الثقافات الأخرى؛ من باب من تعلم لغة قوم أمن مكرهم، كما حث النبي ﷺ أصحابه على تعلم اللغات الأخرى عند الضرورة والحاجة.

4.التمسك بالفضائل في التفاعل مع الأخرين والنقل عنهم: لقد أولت الشريعة أهمية كبرى لفضيلة الصدق في نقل الأخبار والمعلومات؛ فالصدق من معتبرات صحة الأخبار، كما يُعد من أخلاق الفطرة؛ تلك التي تمثل جملة الأخلاق التي فطر الله الناس عليها (المهاجري، 2014).

ولقد حث الإسلام على الصدق ونهى عن الكذب في الحديث، وفي نقل المعلومات والأخبار؛ فعَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: «عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ، فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ يَصْدُقُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللهِ صِدِّيقًا، وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ، فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَالْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللهِ كَذَّابًا»(صحيح مسلم، 2607).

5.التمسك بالهوية الوطنية، والانتماء للوطن: إن الانتماء الوطني بمثابة ضمير داخلي يوجه الفرد ويرشده إلى ما فيه صالح وطنه، فكلما كان الانتماء إلى الوطن كان ذلك عاملاً لبناء المجتمع؛ ولقد حث الإسلام على التمسك بالهوية الوطنية؛ حيث يقول جلّ وعلا (فَٱسۡتَمۡسِكۡ بِٱلَّذِيٓ أُوحِيَ إِلَيۡكَۖ إِنَّكَ عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ) (الزخرف: 4)

ويرى الباحث أن مقتضيات الوطنية تتطلب القيام بالواجبات والمسئوليات المناطة بكل فرد كلٌّ في موضعه مع الأمانة والصدق، واحترام نظم المجتمع وثقافته، والمحافظة على مرافقه وموارده، والحرص على مكتسباته والذود عنه أمام أعدائه.

6.التنشئة الاجتماعية على التربية الإسلامية: لقد عُني الإسلام بالتنشئة الاجتماعية على القيم والفضائل منذ السنوات الأولى؛ ذلك أن معالم الشخصية تتكون خلال مراحل العمر الأولى؛ حيث تكون النفس البشرية مرنه قابلة للاكتساب والتعديل؛ وفي هذا الصدد قال النبي ﷺ «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة هل ترى فيها جدعاء»(صحيح البخاري، 1358).

كما أوصي لقمان الحكيم ولده بعشر وصايا هي: توحيد الله وعدم الإشراك به، وبر الوالدين والإحسان لهما، ومراقبة الله، والحفاظ على الصلاة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على الشدائد، والتواضع، والبعد عن التعالي، والاعتدال، وغض الصوت، تلك التي تحمل في طياتها أساليب وطرق للتربية الإسلامية الصحيحة.

وتؤكد أبو رموز (2008) أن التربية الإسلامية تتضمن إحياء بذرة الفطرة في النفوس، وتثبيت الاعتقاد بالله الواحد الأحد، وترسيخ حبه سبحانه وتنزيهه، ومراقبته في السر والعلن، وحسن الظن به، واللجوء اليه والخوف منه، وترسيخ حب النبي ﷺ، وحب آل بيته.

مما سبق تتضح أهمية التربية الإسلامية ودورها في مواجهة التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس؛ تلك التربية التي تُمثّل نظام تربوي يستمد أساليبه ومفاهيمه من الشريعة الإسلامية؛ ومن هنا تأتي فكرة البحث الحالي في محاولة لصياغه استراتيجية مستمدة من التربية الإسلامية لمساعدة أفراد المجتمع على مواجهة تلك التحديات.

الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الجيل الخامس من الحروب

حيث استخدمت دراسة محمد (2013) المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس على المجتمع الأردني، وأظهرت النتائج أن التحديات الثقافية تُمثل أهم التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس؛ ذات التأثيرات السلبية على الأمن القومي الأردني، بالإضافة إلى التأثيرات على القيم الأخلاقية، وزيادة معدلات وأشكال الجريمة داخل المجتمع الأردني.

كما قامت الشرقاوي (2014) بدراسة استكشافية هدفت التعرف على العوامل المساهمة في الرقابة على مواقع التواصل الاجتماعي من خلال المؤسسات الأمنية، وأظهرت النتائج أن وسائل التواصل الاجتماعي كأحد أدوات حروب الجيل الخامس تُمثل أحد الأدوات التي تعتمد عليها الجماعات الإرهابية في تحقيق التواصل بين أعضائها، وفي تجنيد أعضاء جدد، كما أنها تُمثل أداة لبث الشائعات، وإعطاء صورة ذهنية خاطئة لدي العامة وخصوصاً الشباب حول أفكار تلك الجماعات وقدراتها التنظيمية.

ومن جانب أخر سعت دراسة سالمان (2017) إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة ديالي، وأظهرت النتائج أن درجة انتشار الشائعات على مواقع التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن الفيسبوك يُعد من أكثر وسائل التواصل الاجتماعي التي يرتدها الشباب الجامعي، وأنه أكثر المواقع نشراً للشائعات، كما جاءت الشائعات السياسية في المرتبة

الأولي يليها الشائعات الاجتماعية، وأن أكثر العوامل المسهمة في نشر الشائعات هو سهولة إنتاج الأشاعة، والتكلفة المادية البسيطة لاستخدام الإنترنت، ومجانية موقع الفيسبوك.

كما هدفت دراسة هادي (2017) إلى التعرف على المخاطر الناجمة عن الحرب الإلكترونية من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات ذات التأثيرات السلبية على الكيان الثقافي والفكري؛ سواء على المستوي الجماعي أو على المستوى الفردي، وأظهرت النتائج أن الحرب الإلكترونية تُمثل أحد الأدوات التي تقوم عليها حروب الجيل الخامس في نشر الشائعات، وأنها ذات تأثيرات سلبية على الشباب من خلال المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية كالإحباط والتشاؤم، وفقد الثقة في الذات في المجتمع المحلي.

وآتت دراسة زايد (2019) في محاولة لإعداد برنامج في التاريخ لتنمية مهارات موثوقية المعلومات والاتصالات الرقمية لدى طلبة كلية التربية؛ في ضوء أدوات حروب الجيل الخامس؛ على اعتبار حرب المعلومات والحرب الإلكترونية تُمثل أحد الأدوات الأساسية التي تقوم عليها حروب الجيل الخامس؛ مستهدفة الأمن القومي، وتزعزع الاستقرار للمجتمعات، وأشارت الدراسة إلى أهمية تضمين مهارات موثوقية المعلومات والاتصال الرقمي بمقرر التاريخ لدي طلبة كلية التربية، مع ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

وقامت منصور (2020) بدراسة هدفت إلى رصد أبرز الصفحات الرسمية وغير الرسمية المنتشرة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك) والتي تستهدف مقاومة الشائعات؛ اعتماداً على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتحليل (421) منشورًا من منشورات الفيسبوك خلال الفترة من يناير (2019) وحتي يوليو (2019)، وأظهرت النتائج أن القضايا الاجتماعية جاءت في المرتبة الأول بنسبة (21.3 %) يليها القضايا الاقتصادية بنسبة (15.9 %) ثم القضايا السياسية بنسبة (13.5 %)، كما أظهرت النتائج أن (63 %) من المشاركين يستخدمون الفيسبوك بشكل يومي وبصورة دائمة، بمعدل أكثر من (3) ساعات يوميًا، كما أشار (52.8 %) من المشاركين أنهم يلجؤون إلى الفيسبوك وقت الأزمات، وأن أسباب اللجوء للفيسبوك تتمثل في: سرعه نقل الأخبار والمعلومات، ومن ثم تقلل من التوترات المصاحبة للأزمات.

وهدفت دراسة الزهراني (2021) إلى التعرف على الأدوات المستخدمة في حروب الجيل الخامس، وبيان أساليب التصدي لها من منظار الشريعة الإسلامية، وقد أعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي من خلال استقراء كلام أهل العلم، والمتخصصين حول مفهوم حروب الجيل الخامس، كما استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال تأصيل أساليب التصدي وتحليلها، وخلصت النتائج إلى أن أهم الأدوات المستخدمة في حروب الجيل الخامس تكمن في العمل على إحداث الفوضى الهدامة، وتقسيم المجتمع، كما أظهرت الدراسة أن أهم الأساليب للتصدي لحروب الجيل الخامس من منظار الشريعة الإسلامية تكمن في نشر مبادئ ومفاهيم الشريعة الإسلامية الوسيطية، وتحذير أفراد المجتمع من حرب الشائعات، وتنويع مصادر الدخل للدولة، والعمل على تعزيز تقنيات الأجهزة الأمنية، وانضمام الدول الإسلامية أو العربية لاتحاد فدرالي أو تحالف أو تعاون مشترك.

كما قام (Nadeem, et al., 2021) بدراسة هدفت إلى تحليل حروب الجيل الخامس وتحدياتها على دولة باكستان، وأظهرت الدراسة أن حروب الجيل الخامس على باكستان هدفت إلى زعزعة الاستقرار والأمن القومي الداخلي، وتقويض صورتها الخارجية أمام المجتمع العالمي، وقد اشتملت الحرب على حملات دعائية والتقارير الزائفة بهدف نشر الشائعات، والأخبار الكاذبة للإضرار بالوحدة الوطنية، من خلال تصوير باكستان كدولة راعية للإرهاب، والمنظمات غير الشرعية، كما أن تلك الحروب أدت إلى مجموعة من التأثيرات السلبية منها: الاضطرابات الاجتماعية، والانقسامات العرقية والطائفية، وتشوية السمعة العالمية، والاضطرابات الاقتصادية.

كما سعت دراسة (Ayaz & Arshad, 2021) إلى التعرف على دور المعلمين ودورهم في تغير تصورات الطلاب نحو حروب الجيل الخامس في ظل تعاليم القرآن والحديث، حيث يجب على المعلم غرس التفكير الإيجابي لدى طلابهم؛ على اعتبار أن تأثيرات حروب الجيل الخامس تنعكس في الحالة النفسية والمشاعر السلبية، والعسي نحو نشر الفوضى من خلال التشكيك في بعض المفاهيم والعقائد الدينية.

كما سعت دراسة الكيلاني (2021) إلى التعرف على تأثيرات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأحد وسائل حروب الجيل الخامس من خلال المواقع المختلفة على عقل الشباب العربي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال استخدام دليل تحليل المضمون الكيفي لعينة من الأفلام الأجنبية على شبكة نيتفليكس Netflix؛ نظرًا لكونه من المواقع الأكثر مشاهدة بين الشباب العربي، وأظهرت النتائج أن الاستخدام السيئ لتقنيات الذكاء الاصطناعي ينعكس بالسلب على العقل العربي، ومن ثم فالشباب العربي في حاجة إلى مزيد من التوعية بمخاطر الحروب العالمية الحديثة؛ تلك التي تتخفي بأكثر من طريقة.

وقد قام باقطيان (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن، وأظهرت النتائج أن كل من: الشباب الجامعي، وأعضاء هيئة التدريس يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بشكل يومي، وأن أكثر مواضيع الشائعات هي: الشائعات ذات الطابع السياسي ثم الشائعات ذات الطابع العسكري والأمني، وأظهرت النتائج أن سبب انتشار الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي إنما يرجع إلى عدم وجود قوانين

وضوابط ملزمة تردع مروجي الشائعات؛ بالإضافة إلى ضعف دور الإعلام في توضيح الحقائق كاملة، ويأتي على رأس مواقع التواصل الاجتماعي المستخدمة في نشر الشائعات: الواتس آب ثم الفيسبوك ثم التويتر واليوتيوب.

وقد استخدم (Zand, et al., 2022) اسلوب التحليل الكيفي لمجموعة من الدراسات السابقة عددها (37) دراسة ومقالة منشورة باللغتين الإنجليزية والفارسية في عدة قواعد بيانات هي: Science Direct, Irandoc, PubMed, Iranmedex, Google scholar databases، تناولت تلك الدراسات مفهوم الجيل الخامس، واستخلصت الدراسة مجموعة من المفاهيم الأساسية المتعلقة بدراسات الجيل الخامس تم تجميعها في (6) فئات أساسية هي: حوكمة الجامعات، وثقافة مؤسسات الجيل الخامس، والتنمية المستدامة، والتعليم الأخضر، والبحوث الخضراء، والعلاقة بين الجامعة والمجتمع؛ تلك الفئات تمثل آليات لمواجهة تحديات الجيل الخامس؛ حيث تتمتع جامعات الجيل الخامس ببيئة محلية يمكن من خلالها توفير فرص للابتكارات الخضراء، ومن ثم يمكن أن يطلق عليها الجامعة الخضراء

وهدفت دراسة محمود، ومجاهد (2022) إلى تمكين طلاب الجامعة من التربية الإعلامية؛ لمواجهة حروب الجيل الخامس، وتحقيق الأمن الإنساني، وأظهرت النتائج الدراسة إلى ضعف اهتمام الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بنشر ثقافة التربية الإعلامية داخل الحرم الجامعي، وهو ما أنعكس في تدني وعي طلبة جامعة القاهرة بممارسة تلك المهارات لمواجهة تحديات حروب الجيل الخامس الممتدة عبر وسائل الإعلام الجديدة(فيسبوك، وتوتير، وإنستغرام)، كما أوصت الدراسة بضرورة إعداد استراتيجية لتحقيق فلسفة الجامعة في مواجهة تداعيات حروب الجيل الخامس بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

كما سعت دراسة بريك، وأحمد (2022) إلى رصد وتحليل اتجاهات النخبة الصحفية(المهنية/ الأكاديمية) نحو آليات مواجهة الخطاب المعادي لمصر والسعودية عبر شبكات التواصل الاجتماعي في إطار مفهوم حروب الجيل الخامس، وأظهرت الدراسة أن النخبة اعتمدت في متابعتها للمحتوي الموجه للخطاب المعادي على الصفحات الرسمية، وأن نشر الحقائق يأتي في مقدمة الآليات التي يجب الاعتماد عليها، كما أشارت الدراسة أنه يمكن الاعتماد على استراتيجيات: التفنيد ثم الهجوم، فالتشكيك ثم التأكيد يليهما الاستنفار فالتفسير والتحليل ثم الإخبار والتبرير.

وهدفت دراسة الخولي (2022) إلى رصد وتحليل معالجة عينة من الصحف العربية:(صحيفة البيان الإماراتية، وصحيفة اليوم السابع المصرية) وعينة من الصحف الأجنبية:(صحيفة الواشنطن بوست الأمريكية، وصحيفة التايمز البريطانية) لتقنيات الميتافيرس وشبكات الجيل الخامس؛ اعتماداً على منهج المسح باستخدام أسلوب تحليل المضمون، وأظهرت الدراسة أهمية تطبيق تقنيات الميتافيرس في عدة مجالات كالتعليم والتسويق والإعلام؛ حيث أن تلك التقنيات تسهم في تطوير الإعلام، والتأثير على شكل ومضمون الرسائل الإعلامية.

ومن العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الجيل الخامس من الحروب يمكن التأكيد على ما يلي:

1) اعتمدت معظم الدراسات مثل (محمد، 2013؛ هادي، 2017، منصور، 2020؛ الزهراني، 2021؛ Nadeem et al., 2021) على المنهج الوصفي التحليلي؛ في حين اعتمدت دراسة (زايد، 2019) على المنهج شبة التجريبي، كما اعتمدت دراسة (Zand, et al., 2022) على منهج التحليل الكيفي، واستخدمت دراسة الخولي (2022) منهج المسح القائم على أسلوب تحليل المضمون.

2) تباينت الدراسات والبحوث السابقة في أهدافها؛ حيث سعت دراسة (محمد، 2013) إلى التعرف على التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس، في حين هدفت دراسة (الشرقاوي، 2014) إلى التعرف على العوامل المسهمة في الرقابة على مواقع التواصل الاجتماعي، كما سعت دراسة (زايد، 2019) إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الموثوقية المعلوماتية لدي طلبة كلية التربية، في حين سعت دراسة الكيلاني (2021) إلى التعرف على تأثيرات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأحد وسائل حروب الجيل الخامس من خلال المواقع المختلفة على عقل الشباب العربي، كما قام باقطيان (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن، وهدفت دراسة محمود، ومجاهد (2022) إلى تمكين طلاب الجامعة من التربية الإعلامية؛ لمواجهة حروب الجيل الخامس، وتحقيق الأمن الإنساني، وسعت دراسة بريك، وأحمد (2022) إلى رصد وتحليل اتجاهات النخبة الصحفية (المهنية/ الأكاديمية) نحو آليات مواجهة الخطاب المعادي لمصر والسعودية عبر شبكات التواصل الاجتماعي في إطار مفهوم حروب الجيل الخامس.

3) أظهرت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متباينة من الأدوات التي تقوم عليها حروب الجيل الخامس منها: مواقع التواصل الاجتماعي (الشرقاوي، 2014؛ باقطيان، 2021)، ومنها الفسيبوك (سالمان، 2017؛ منصور، 2020)، ومنها الحرب الإلكترونية (هادي، 2017)، ومنها استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الكيلاني، 2021).

إجراءات الدراسة الميدانية

وصف الإجراءات:

أولًا: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

ثانيًا: المجتمع الأصلي للبحث: بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (2670) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل خلال

الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي (1444) هـ.

ثالثًا: عينة البحث

العينة الاستطلاعية: والتي ضمت (121) عضو هيئة تدريس من كليات التربية والسنة التحضيرية والآداب والعلوم في جامعة حائل.

عينة البحث الأساسية: والتي ضمت (423) عضو هيئة تدريس بكليات جامعة حائل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي.

رابعًا: أداة البحث: تضمن البحث استخدام استبانة تحديات الجيل الخامس من الحروب ومعوقات التغلب عليها (إعداد الباحث)، والتي تكونت من (50) عبارة خماسية التدرج ما بين (تنطبق دائماً، ولا تنطبق أبداً) موزعه على محورين أساسيين، ويوضح الجدول (3) ذلك:

جدول3

أبعاد ومفردات الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات

البعد	أرقام العبارات	البعد	عدد العبارات
المحور الأول: واقع التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب			
التحديات العلمية والتكنولوجية	8-1	التحديات النفسية	17 -9
التحديات الاجتماعية	26 -18	التحديات الثقافية والقيمية	35 -27
المحور الثاني: معوقات التغلب على الآثار السلبية للجيل الخامس من الحروب			50 -36

- **مؤشرات التحقق من صدق الأداة**

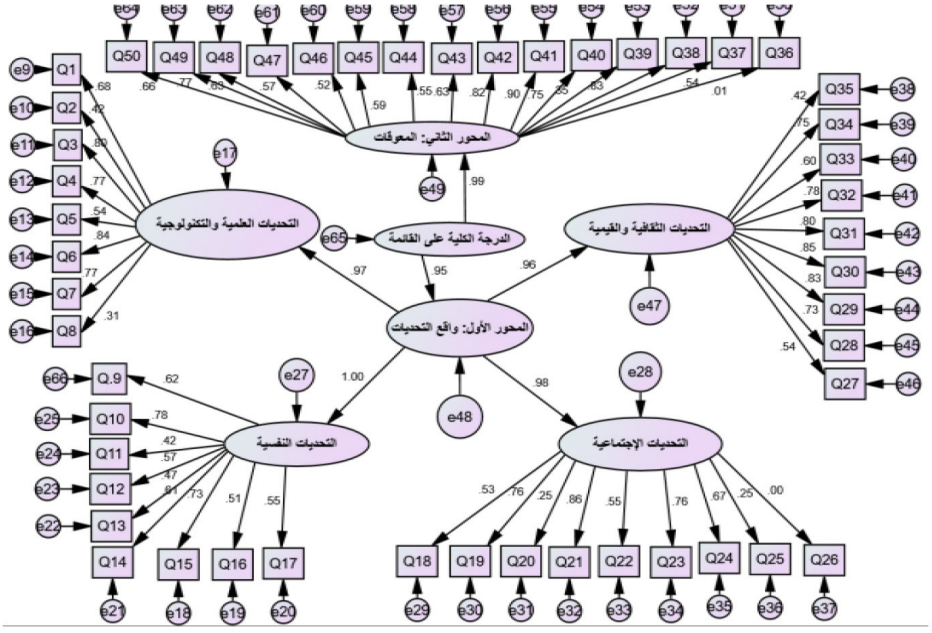
أولاً: صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها المتضمنة (68) عبارة؛ على (5) من المحكمين؛ للتعرف على ملائمة العبارات وانتمائها للأبعاد المختلفة، وكذلك التحقق من صياغة العبارات ومناسبتها للهدف الذي وضعت من آجله، وقد أسفر التحكيم عن تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف (5) عبارات ذات نسبة الاتفاق أقل من (80 %)، وبذلك أصبح عدد العبارات (63) عبارة.

صدق التكوين الفرضي: تم استخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (Amose 24) للعبارات (63) للاستبانة، للتحقق من مدى مطابقة بيانات العينة الاستطلاعية لهذا البناء المفترض، وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج غير مطابق للبيانات المفترضة، مما أضطر بالباحث إلى حذف (13) عبارة؛ وبذلك أصبح عدد العبارات (50) عبارة؛ تم إعادة التحقق في ضوءها من النموذج المفترض، ويوضح ذلك الشكل (1):

شكل1

نموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد حساب بارامترات القياس



ومن الشكل (1) يتضح مطابقة النموذج للبيانات المفترضة، ومن ثم يمكن القول أن الاستبانة تتسم بالصدق.

ثانياً ثبات الاستبانة تم إيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري الاستبانة والأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول 4

معاملات ألفا لمحوي الاستبانة وأبعادها

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
المحور الأول: واقع التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب (معامل ألفا= 0.86)					
التحديات العلمية والتكنولوجية	0.78	التحديات النفسية	0.79	التحديات الاجتماعية	0.82
التحديات الثقافية والقيمية	0.85	معوقات التغلب على التحديات والأثار السلبية للجيل الخامس من الحروب (معامل ألفا= 0.88)			

ومن الجدول (4) يتضح أن قيم معاملات ألفا تراوحت بين (0.78: 0.88)، وهي تعطي مؤشرًا على الحدود الدُنيا لمعاملات الثبات.

ثالثًا الاتساق الداخلي: تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على عبارات كل بعد من أبعاد المحور الأول ومجموع درجاتهم على البعد؛ كمؤشر على اتساق عبارات البُعد الأول، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني ومجموع درجات المحور كمؤشر على اتساق عبارات المحور الثاني، ويوضح ذلك جدول (4).

جدول 5

قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على عبارات الاستبانة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: واقع التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب (معامل ألفا= 0.86)									
البعد الأول: التحديات العلمية والتكنولوجية									
1	**0.68	2	**0.66	3	**0.67	4	**0.68	5	**0.65
6	**0.69	7	**0.69	8	**0.63				
البعد الثاني: التحديات النفسية									
9	**0.65	10	**0.68	11	**0.68	12	**0.63	13	**0.64
14	**0.68	15	**0.66	16	**0.64	17	**0.68		
البعد الثالث: التحديات الإجتماعية									
18	**0.67	19	**0.69	20	**0.69	21	**0.64	22	**0.65
23	**0.62	24	**0.63	25	**0.67	26	**0.62		
البعد الرابع: التحديات الثقافية والقيمية									
27	**0.63	28	**0.66	29	**0.67	30	**0.64	31	**0.65
32	**0.68	33	**0.69	34	**0.66	35	**0.67		
المحور الثاني: معوقات التغلب على التحديات والأثار السلبية للجيل الخامس من الحروب									
36	**0.63	37	**0.68	38	**0.68	39	**0.68	40	**0.64
41	**0.65	42	**0.67	43	**0.64	44	**0.63	45	**0.63
46	**0.69	47	**0.66	48	**0.65	49	**0.69	50	**0.66

تشير العلامة (**) أن مستوى الدلالة (0.01).

ومن الجدول (5) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.61: 0.69)، مما يعد مؤشراً على اتساق العبارات، كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات محوري الاستبانة والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على اتساق المحورين، وقد بلغت قيمتي معاملي الارتباط (0.87**، 0.89**) على التوالي، مما يُعد مؤشرًا على اتساق محوري الاستبانة.

إجراءات البحث

- اختيار العينة الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؛ خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (1444) هـ.
- إعداد أداة القياس، وعرضها على (5) من المحكمين؛ للتعرف على صلاحيتها للاستخدام والتطبيق، وتم تعديل بعض عبارات الأداة بناء على مقترحات المحكمين.

- تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، للتحقق من صدقها وثباتها واتساقها الداخلي.
- تطبيق الأداة على العينة الأساسية.
- تصحيح الاستجابات ورصدها، ومعالجتها بواسطة برنامج (Spss 25).
- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة.

نتائج البحث:

السؤال الأول: وينص على» ما واقع تحديات الجيل الخامس من الحروب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟، وللإجابة على هذا السؤال تم إيجاد قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد المحور الأول، ومقارنة قيم المتوسطات بنظائرها لفئة التحقق، وقد تم إيجاد فئة التحقق من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{(5)\ \text{أعلى وزن} - (1)\ \text{أقل وزن}}{\text{عدد الفئات}\ (3)} = \frac{4}{3} = 1.33$$

حيث يمثل أعلى وزن (5)، في حين يمثل أقل وزن (1)، كما تم اقتراح عدد الفئات (3)، ويوضح ذلك الجدول (6) التالي:

جدول 6

مستويات التحقق للحكم على استجابات المشاركين

المستوى	مؤشر الحكم على البعد
متحقق بدرجة ضعيفة	2.33 -1
متحقق بدرجة متوسطة	3.66 -2.34
متحقق بدرجة كبيرة	4.99 -3.67

كما يوضح الجدول (7) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لأبعاد المحور الأول كما يلي:

جدول 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لأبعاد المحور الأول

بُعد	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الترتيب
البعد الأول: التحديات العلمية والتكنولوجية	4.27	2.65	متحقق بدرجة كبيرة	2
البعد الثاني: التحديات النفسية	4.16	3.74		3
البعد الثالث: التحديات الإجتماعية	3.83	3.59		4
البعد الرابع: التحديات الثقافية والقيمية	4.35	3.78		1

ومن الجدول (7) يتضح أن واقع التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب جاء كبيرًا؛ حيث جاءت التحديات الثقافية والقيمية أولا، يليها التحديات العلمية والتكنولوجية، يليهما التحديات النفسية ثم التحديات الاجتماعية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة محمد (2013) والتي توصلت إلى أن التحديات الثقافية تُمثل أهم التحديات الناشئة عن حروب الجيل الخامس، لما لها من تأثير على القيم الأخلاقية خاصةً بين الشباب.

وتعكس تلك النتيجة وعي أفراد العينة بواقع وخطورة تلك التحديات، كما أنها تعكس خطورة تلك التحديات على القيم والعادات، والموروثات الثقافية، وفي ذات الوقت تحث على ضرورة التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي، والمستحدثات التكنولوجية وما تنقله من معلومات وأخبار بحذر وحيطة شديدة، كما تُظهر التداعيات الخطيرة لتلك الحروب على الحالة النفسية خاصةً خلال مرحلة الشباب؛ وهو ما يدفع إلى ضرورة إحاطة الشباب بمزيد من العناية على التوعية والتوجيه والإرشاد الديني الذي يتفق مع ثقافة المجتمع وعاداته وموروثاته الحضارية.

كما سعى البحث إلى تحديد مظاهر تلك التحديات المختلفة كما يلي

أولًا واقع التحديات العلمية والتكنولوجية، ويوضح ذلك الجدول (8).

جدول8

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول واقع التحديات العلمية والتكنولوجية

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
		أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة محدودة	أعترض تمامًا				
كثرة المعلومات الزائفة عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	ك	311	39	19	42	12	3.68	1.14	5	كبيرة
	%	73.52	9.22	4.49	9.93	2.84				
انتشار الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي	ك	294	59	13	52	5	3.48	1.27	6	متوسطة
	%	69.50	13.95	3.07	12.29	1.18				
التقليل من قيمة المعلومات المتوفرة على صفحات الإنترنت والمنشورة بالعربية	ك	267	75	12	56	13	3.16	1.47	8	متوسطة
	%	63.12	17.73	2.84	13.24	3.07				
محدودية الثقة في المجلات والصحف العربية الإلكترونية كمصدر للأخبار	ك	271	63	11	25	53	3.20	1.44	7	متوسطة
	%	64.07	14.89	2.60	5.91	12.53				
إنتهاك الخصوصية	ك	315	65	21	13	9	3.72	1.10	2	كبيرة
	%	74.47	15.37	4.96	3.07	2.13				
زيادة معدلات التجسس الإلكتروني	ك	312	32	21	44	14	3.69	1.13	4	كبيرة
	%	73.76	7.57	4.96	10.40	3.31				
ظهور العديد من الثغرات الأمنية في تأمين المعلومات المتاحة	ك	325	42	27	17	12	3.84	1.02	1	كبيرة
	%	76.83	9.93	6.38	4.02	2.84				
انتشار الصحف الإلكترونية غير المهنية	ك	313	52	12	41	5	3.70	1.12	3	كبيرة
	%	74.00	12.29	2.84	9.69	1.18				

ومن الجدول (8) يتضح أن أكثر التحديات العلمية والتكنولوجية تتمثل في الثغرات الأمنية في تأمين المعلومات المتاحة على صفحات ومواقع الإنترنت؛ يليها انتهاك الخصوصيات والحريات الشخصية، يليهما انتشار الصحف الإلكترونية غير المهنية ثم عمليات القرصنة من خلال زيادة معدلات التجسس الإلكتروني، وكثرة المعلومات الزائفة.

ثانيًا واقع التحديات النفسية، ويوضح ذلك الجدول (9)

جدول9

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول واقع التحديات النفسية

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
		أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة محدودة	أعترض تمامًا				
الإحساس بفقد الهوية الوطنية	ك	384	22	4	10	3	4.54	0.44	1	كبيرة
	%	90.78	5.20	0.95	2.36	0.71				
الشعور بالقدرة على عدم التكيف مع التحديات والمشكلات المحيطة	ك	302	30	15	43	33	3.57	1.21	5	متوسطة
	%	71.39	7.09	3.55	10.17	7.80				
الشعور بالعجز وعدم القدرة على حل المشكلات	ك	311	74	10	25	3	3.68	1.14	4	كبيرة
	%	73.52	17.49	2.36	5.91	0.71				
فقد الحماس والعزيمة لأداء الواجبات والمهام المكلف بها على أكمل وجه	ك	237	114	13	32	27	2.80	1.65	8	متوسطة
	%	56.03	26.95	3.07	7.57	6.38				
الشعور بالوحدة النفسية والعزلة	ك	314	41	14	41	13	3.71	1.11	3	كبيرة
	%	74.23	9.69	3.31	9.69	3.07				
أدي توافر الإنترنت في مكان العمل إلى الانشغال في أمور أخري غير متعلقة بمجال العمل	ك	217	95	45	47	19	2.57	1.74	9	متوسطة
	%	51.30	22.46	10.64	11.11	4.49				
الشعور بالضعف في البنية والحصيلة المعرفية	ك	241	62	41	53	26	2.85	1.62	7	متوسطة
	%	56.97	14.66	9.69	12.53	6.15				
فقد القدرة على التفكير الإيجابي	ك	362	45	6	8	2	4.28	0.67	2	كبيرة
	%	85.58	10.64	1.42	1.89	0.47				
اختلال التفكير في احتياجات المجتمع	ك	276	41	29	63	14	3.26	1.40	6	متوسطة
	%	65.25	9.69	6.86	14.89	3.31				

ومن الجدول (9) يتضح أن أكثر التحديات النفسية تتمثل في الإحساس بفقد الهوية الوطنية؛ يليها فقد القدرة على التفكير الإيجابي، يليهما الشعور بالوحدة والعزلة والانطواء ثم الشعور بالعجز وعدم القدرة على حل المشكلات.

ثالثًا واقع التحديات الاجتماعية، ويوضح ذلك الجدول (10).

جدول10

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول واقع التحديات الاجتماعية

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
		أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة محدودة	أعترض تمامًا				
ظهور كيانات غير شرعية هدامة	ك	365	18	14	18	8	4.31	0.64	1	كبيرة
	%	86.29	4.26	3.31	4.26	1.89				

الشعور بضعف البنية التنظيمية المجتمعية	ك	245	24	58	35	61	2.90	1.60	5	متوسطة
	%	57.92	5.67	13.71	8.27	14.42				
زعزعه الأمن الوطني	ك	354	29	16	13	11	4.18	0.75	2	كبيرة
	%	83.69	6.86	3.78	3.07	2.60				
التهاون في كثير من القيم والعادات من باب مواكبة تغيرات العصر	ك	331	39	42	9	2	3.91	0.96	3	كبيرة
	%	78.25	9.22	9.93	2.13	0.47				
فقد الثقة في الآخرين المحيطين	ك	214	114	27	51	17	2.53	1.76	8	متوسطة
	%	50.59	26.95	6.38	12.06	4.02				
كثرة حالات الطلاق والتفكك الاسري	ك	208	128	31	29	27	2.46	1.78	9	متوسطة
	%	49.17	30.26	7.33	6.86	6.38				
إتباع اساليب للتنشئة الاجتماعية	ك	312	89	10	9	3	3.69	1.13	4	كبيرة
لا تتفق والموروثات الاجتماعية	%	73.76	21.04	2.36	2.13	0.71				
ضعف الترابط بين أفراد الأشرة الواحدة	ك	228	122	19	42	12	2.70	1.69	7	متوسطة
	%	53.90	28.84	4.49	9.93	2.84				
انتشار معدلات الجريمة بين أفراد المجتمع	ك	234	49	57	64	19	2.77	1.66	6	متوسطة
	%	55.32	11.58	13.48	15.13	4.49				

من الجدول (10) يتضح أن أكثر التحديات الاجتماعية تتمثل في ظهور كيانات غير شرعية هدامة؛ يليها زعزعه الأمن الوطني، يليهما التهاون في كثير من الأمور الفقهية ثم إتباع اساليب للتنشئة الاجتماعية لا تتفق والثقافة الاجتماعية.

رابعًا واقع التحديات الثقافية والقيمية، ويوضح ذلك الجدول (11)

جدول11

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول واقع التحديات الثقافية

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
		أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة محدودة	أعترض تمامًا				
تحول انتباه الشباب والجماهير عن قضاياهم الوطنية الأساسية	ك	317	52	15	27	12	3.75	1.08	7	كبيرة
	%	74.94	12.29	3.55	6.38	2.84				
تغيير في اللهجة العربية وانتشار العامية، ودخول مفردات لغوية جديدة أجنبية	ك	398	18	3	1	3	4.70	0.29	1	كبيرة
	%	94.09	4.26	0.71	0.24	0.71				
اختلال المنظومة القيمية لدي أفراد المجتمع وخصوصًا الشباب	ك	368	26	15	6	8	4.35	0.61	2	كبيرة
	%	87.00	6.15	3.55	1.42	1.89				
زيادة أوقات الفراغ، وعدم المقدرة على استثمارها على نحو إيجابي	ك	311	84	12	7	9	3.68	1.14	9	كبيرة
	%	73.52	19.86	2.84	1.65	2.13				
نشر الفوضى تحت مسميات عقائدية، وبدافع التجديد	ك	341	14	5	34	29	4.03	0.87	3	كبيرة
	%	80.61	3.31	1.18	8.04	6.86				
ظهور مصطلحات عالمية جديدة مثل: مصطلح العولمة، والفوضى الخلاقة	ك	328	39	19	32	5	3.88	0.99	4	كبيرة
	%	77.54	9.22	4.49	7.57	1.18				
أدى الانفتاح الثقافي إلى غياب الإستراتيجية التي تُمكن من تحقيق فلسفة الجامعة في مواجهة تداعيات حروب الجيل الخامس	ك	318	41	29	31	4	3.76	1.08	6	كبيرة
	%	75.18	9.69	6.86	7.33	0.95				
غياب الكثير من المفاهيم الدينية.	ك	315	62	14	29	3	3.72	1.10	8	كبيرة
	%	74.47	14.66	3.31	6.86	0.71				
الانسياق وراء الأفكار الغربية بداع التحضر والتثقف	ك	321	21	30	25	26	3.79	1.05	5	كبيرة
	%	75.89	4.96	7.09	5.91	6.15				

ومن الجدول (11) يتضح أن التحديات الثقافية والقيمية قد تحققت جميعها بدرجة كبيرة.

ويفسر الباحث تلك النتائج في إطار دراسة (Azad, 2020) على اعتبار أن الركيزة الأساسية للجيل الخامس من الحروب تتمثل في الهيمنة التكنولوجية والمعلوماتية، وهو ما أفرز مجموعة من التحديات والصراعات بين المجتمعات والمؤسسات والأفراد.

كما يرى الباحث أن تلك النتائج إنما تعكس مجموعة متباينة من التحديات، لتحقيق هدف واحد وهو إثارة حرب فكرية وقيمية وعقائدية موجهة إلى الدول الإسلامية؛ ولشباب الأمة الإسلامية خاصة؛ في محاولات لزعزعة الهوية الوطنية، وأبعاد الشباب عن الثقافة الإسلامية.

السؤال الثاني وينص على « ما المعوقات التي تحول دون التغلب على التحديات والأثار السلبية الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟، وللإجابة على هذا السؤال تم إيجاد قيم التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة، ويوضح ذلك الجدول (12)

جدول12

قيم التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة على عبارات المحور الثاني

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
		أوافق تمامًا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة محدودة	أعترض تمامًا				
عدم نشر ثقافة التربية الإعلامية بشكل كاف داخل الحرم الجامعي.	ك	374	39	2	3	5	4.42	0.54	2	كبيرة
	%	88.42	9.22	0.47	0.71	1.18				
عدم تضمين مهارات موثوقية المعلومات والاتصالات الرقمية ضمن برامج إعداد وترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	ك	337	17	8	34	27	3.98	0.91	6	كبيرة
	%	79.67	4.02	1.89	8.04	6.38				
السعي نحو التقليد للأبحاث الأجنبية دون التطرق إلى مشكلات واقعية مستمدة من المجتمع المحلي	ك	249	28	10	67	69	2.94	1.58	10	متوسطة
	%	58.87	6.62	2.36	15.84	16.31				
عدم تطوير الأنظمة والإجراءات داخل بيئة العمل بشكل كافٍ؛ يسهم في تنمية روح الابتكار، وطرح الأفكار الجديدة	ك	220	24	19	111	49	2.60	1.73	13	متوسطة
	%	52.01	5.67	4.49	26.24	11.58				
عدم التدريب الكاف على مهارات استخدام الإنترنت في جمع المادة العلمية	ك	359	46	6	9	3	4.24	0.70	5	كبيرة
	%	84.87	10.87	1.42	2.13	0.71				
عدم الوعي الكاف بمخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	ك	195	37	34	68	89	2.30	1.83	14	ضعيفة
	%	46.10	8.75	8.04	16.08	21.04				
عدم تلبية الخطط البحثية للاحتياجات الفعلية للمجتمع المحلي	ك	361	42	5	6	9	4.27	0.68	4	كبيرة
	%	85.34	9.93	1.18	1.42	2.13				
محدودية النظريات التربوية العربية مقارنة بنظيراتها الأجنبية	ك	173	65	12	98	75	2.04	1.89	15	ضعيفة
	%	40.90	15.37	2.84	23.17	17.73				
قلة الفرص المتاحة لتعلم اللغات الأجنبية بشكل صحيح	ك	237	57	7	67	55	2.80	1.65	11	متوسطة
	%	56.03	13.48	1.65	15.84	13.00				
محدودية الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي	ك	368	37	5	8	5	4.35	0.61	3	كبيرة
	%	87.00	8.75	1.18	1.89	1.18				
انتشار وسائل الإعلام الأجنبية والعربية دون رقابة حقيقية حول مضمون الرسالة الإعلامية	ك	387	12	11	5	8	4.57	0.41	1	كبيرة
	%	91.49	2.84	2.60	1.18	1.89				
التنافسية العالمية وفق التصنيفات المختلفة والتي جعلت من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أمر حتمي	ك	289	39	9	65	21	3.42	1.31	9	متوسطة
	%	68.32	9.22	2.13	15.37	4.96				

محدودية التنمية المهنية التي يتلاقها عضو هيئة التدريس	ك	317	41	8	48	9	3.75	1.08	7	كبيرة
	%	74.94	9.69	1.89	11.35	2.13				
محدودية بروتوكولات التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي والدولي	ك	309	19	17	69	9	3.65	1.15	8	متوسطة
	%	73.05	4.49	4.02	16.31	2.13				
عدم الوعي الكاف بالمفاهيم والقضايا الإسلامية	ك	226	69	8	53	67	2.67	1.70	12	متوسطة
	%	53.43	16.31	1.89	12.53	15.84				

ومن الجدول (12) يُمكن ملاحظة التالي:

1. تنوع المعوقات التي تحول دون مواجهة التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب ما بين معوقات محدودة التأثير، وأخرى متوسطة التأثير، وثالثة ذات تأثير كبير؛ وهي تلك التي تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد للتغلب عليها ومواجهتها، ومن تلك المعوقات ذات التأثيرات الكبيرة انتشار وسائل الإعلام الأجنبية والعربية؛ دون رقابة كافية على مضمون الرسالة الإعلامية ، ويرى الباحث أن ذلك يأتي نتيجة الانفتاح الثقافي بين المجتمعات والثقافات المختلفة، وهنا يأتي الوازع الديني لدى الفرد، ودرجة تمسكه بالقيم والأخلاقيات والمبادئ.
2. ومنها كذلك الانسياق وراء المصطلحات الجديدة كالعولمة، والإعلام الجديد وغيرهما، دون التحقق والتثبت من أصول تلك المفاهيم، وتداعياتها الجم خطيرة على الفرد والمجتمع، نتيجة عدم الرقابة الكافية على مواقع التواصل الاجتماعي.
3. ومن المعوقات ذات التأثيرات المحدودة؛ عدم الوعي الكاف بمخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ومحدودية النماذج والأمثلة العربية التي يمكن الرجوع إليها.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (Cascio 2020) والتي تؤكد على أن التغيرات الجذرية التي يشهدها المجتمع العالمي تأتي بسبب عدة عوامل منها العولمة، والتغيرات العلمية والتكنولوجية، والتقدم المعرفي، تلك العوامل التي أثرت بشكل كبير على المجتمع الثقافي المحلي، كما تتفق مع دراسة محمود، ومجاهد (2022) والتي أشارت إلى أن ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بنشر ثقافة التربية الإعلامية الصحيحة، قد أنعكس في تدنّي الوعي بممارسة تلك المهارات لمواجهة تحديات حروب الجيل الخامس الممتدة عبر وسائل الإعلام الجديدة (فيسبوك، وتويتر X).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة محمد (2018) والتي أشارت إلى أن تزايد قضايا الفساد الإداري والأخلاقي، والتراجع كبير للمنظومة القيمية، وتدني القدرة على تحمل المسئولية المجتمعية، من المعوقات الأساسية التي تحول دون تحقيق عمليات التطوير الإيجابية.

السؤال الثالث: وينص على «ما الاستراتيجية المقترحة لمواجهة تحديات الجيل الخامس من منظور التربية الإسلامية؟»، واستخدام الباحث للإجابة على هذا السؤال المنهج الوصفي؛ القائم على تحليل ما توفر من تراث تربوي سابق يتعلق بالجيل الخامس من الحروب، والتربية الإسلامية النابعة من كتاب الله وسنه النبي ﷺ، وعلى نتائج الدراسة الكمية المتمثلة في الإجابة على السؤالين السابقين، وكذلك الخبرة الشخصية، وذلك كما يلي:

الهدف من الاستراتيجية صياغة مجموعة من الخطوات المستمدة من مصادر التربية الإسلامية الصحيحة (كتاب الله وسنه النبي ﷺ، وسير الصحابة رضي الله عنهم) للتغلب على التحديات الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب.

أهمية الاستراتيجية وتتمثل في كونها محددة بمجموعة من الخطوات المنظمة، والعلمية المستنتجة من دراسات وبحوث سابقة تناولت مخاطر الجيل الخامس من الحروب، كما أنها تتفق مع طبيعة المجتمع الإسلامي والعربي عامة، والمجتمع السعودي خاصة حيث أنّها تستند في خطواتها على مبادئ التربية الإسلامية المستمدة من كتاب الله، والأحاديث النبوية الصحيحة.

الركائز الأساسية للاستراتيجية تلك التي تُمثّل مجموعة من المسلمات المستنتجة من التراث التربوي والإسلامي وهي:

- ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تعكس المعوقات والتحديات التي تحول دون مواجهة الأثار السلبية الناشئة عن الجيل الخامس من الحروب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
- مشروعية التواصل بين الثقافات والحضارات الأجنبية من جانب التربية الإسلامية؛ بهدف نقل الخبرات والمهارات الحديثة في شتّى مجالات العلم والمعرفة؛ في ظل التسارع المعرفي والمعلوماتي العالمي.
- الحفاظ على الهوية الوطنية ذات المرجعية الدينية.
- التمسك بالأصالة والروابط المجتمعية والثقافية المتمثلة في القيم والأخلاقيات والعادات والتقاليد الإسلامية، وفي ذات الوقت تشجيع الابتكار والإبداع، وتقبل الأفكار الجديدة بما لا يتعارض مع الثوابت الدينية.
- الرؤية الاستراتيجية للمملكة 2030؛ خاصة فيما يخص جانب التعليم

خطوات الاستراتيجية وتتمثل في:

- التفكير المنطقي والتأمل وإعمال العقل فيما يتم نقله إلى الأمة الإسلامية عند التواصل مع الثقافات الأخرى.

- تقديم الدليل العلمي والشرعي حول أي مفاهيم جديدة.
- استشارة أهل العلم من أعضاء هيئة كبار العلماء
- مواجهة تحديات الجيل الخامس من الحروب وفق ثلاث عمليات أساسية هي الإدراك والتعرف على الأحداث المتلاحقة، وتحديد البدائل والطرق المناسبة، واختيار أفضل الطرق والاستراتيجيات للتعامل معها.
- تعلم مهارات واكتساب لغات أخرى للتواصل مع الثقافات المتعددة.
- التمسك بالأخلاقيات والهوية الوطنية الإسلامية أثناء التفاعل مع الأخرين والنقل عنهم.
- التمسك بروح الفريق عند أداء العمل الجماعي؛ والالتزام بالقيم في هذا المجال المتمثلة في الصدق، والأمانة، والتعاون، وتقديم المصلحة العامة على تلك الشخصية.

متطلبات تحقيق الاستراتيجية المقترحة وتتمثل في:

- تهيئة بيئة العمل والمناخ المحيط لتقبل التغيير والتعديل، وهو ما يتطلب أن يتسم عضو هيئة التدريس بالمرونة في تقبل وتشجيع طرح الأفكار والآراء الجديدة في إطار مرجعي علمي يستند إلى مبادئ الشريعة الإسلامية.
- التأكيد على الرؤية المشتركة بين منسوبي الجامعة (طلاب، وأعضاء هيئة تدريس، وإداريين) من جانب، وبين الجامعة والمجتمع المحلي من جانب آخر؛ وذلك من خلال تبنّي الجامعة في رسالتها ورؤيتها لرؤية المجتمع وطموحات القادة وأمال أفراد المجتمع.
- التأكيد على تفعيل دور المراكز والوحدات المتخصصة؛ وتشكيل فريق عمل ولجنة متخصصة لأخلاقيات العمل والبحث العلمي بالجامعة؛ تختص تلك اللجنة بمراجعة الأبحاث العلمية وما تتضمنه من مفاهيم ومصطلحات جديدة، وما تحتويه من معلومات وأخبار من الناحيتين العلمية والشرعية.
- نشر الثقافة الإعلامية داخل الحرم الجامعي، وهو ما ينعكس في زيادة وعي المنسوبين بممارسة تلك المهارات لمواجهة تحديات حروب الجيل الخامس الممتدة عبر وسائل الإعلام المختلفة.
- تشجيع عملية التعلم والتعليم عن بُعد؛ كضمان لاستمرار عملية التعلم وشموليتها لفئة كبيرة من أفراد المجتمع الواحد؛ بما يضمن لغة للتواصل والحوار للحفاظ على الهوية الوطنية.

توصيات البحث

يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كآليات للتطبيق على النحو التالي:

- ضرورة حث منسوبي جامعة حائل طلابهم على التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي، والمستحدثات التكنولوجية وما تنقله من معلومات وأخبار بحذر وحيطة شديدة، وذلك من خلال تدريب وتعليم هؤلاء الطلاب على استخدام المنهج العلمي في التفكير، وكذلك استخدام مهارات البحث العلمي المبني على النقد والتحليل والتفكير الناقد بشكل عام في المعلومات والبيانات التي يتم جمعها، وقراءتها واستخدامها في الأبحاث والدراسات العلمية أو حتّى المشروعات البحثية او العروض التقديمية، وهو ما يتطلب بالضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الاستدلالي، ومهارات حل المشكلات ضمن المقررات الدراسية المختلفة، وهو ما ينبغي اتقانها بشكل كبير وفعّال لدى عضو هيئة التدريس، والذي يُعد ضمانه لنقلها للطلبة على نحو مناسب وإجرائي.
- تضمين الالتحاق والاجتياز لبعض الدورات التدريبية كمتطلب للترقية أو للمشاركة بالمؤتمرات، مثل دورة التواصل الفعال، ودورة المواقع الإلكترونية، ودورة التعامل مع الإشاعات ودورة التفكير الناقد وغيرها من الدورات في هذا الشأن.
- الاهتمام بعقد الندوات والمؤتمرات الدينية والثقيفية؛ والتي يُدعى لها الثقات من أهل العلم والتخصص، والتي تتناول موضوعات تتعلق بقضايا المجتمعين المحلي والعالمي.
- الاهتمام بإعداد البرامج والدورات التدريبية داخل المؤسسات التعليمية، والجامعات على وجه الخصوص؛ بهدف إكساب الشباب، وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء مهارات البحث العلمي، وجمع المعلومات والمادة العلمية عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وأثناء استخدام شبكة الإنترنت.
- تفعيل الرقابة على مواقع التواصل الاجتماعي سواء على المستوى الأمني أو المستوى الأسري من جانب الوالدين داخل الأسرة الواحدة، وعلى المستوى الفردي من خلال تنمية الوازع الديني لدى الفرد.
- السعي نحو استحداث برامج أكاديمية ومهنية جديدة تتماشي والتوجهات العالمية المعاصرة، وبما يؤهل الجامعة للتطلع للمستقبل بخطى ثابته.

المراجع

أبو عرّاد، صالح بن علي. (2005). التربية الإسلامية: المصطلح والمفهوم. [كتاب الكتروني]. https:// ketabonline.com/ar/books/14096

أبو رموز، سيما راتب. (2008). تربية الطفل في الإسلام. [كتاب الكتروني]. https://www.alarabimag.com/ books/16947

باقطيان، على. (2021). دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن، *مجلة الإعلام والفنون*، 4 (3)، 657-685.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1980). الجامع المسند الصحيح المختصر من أحاديث رسول الله وسننه وأيامه. المكتبة السلفية

بريك، أيمن محمد، وأحمد، إيمان محمود. (2022). اتجاهات النخبة نحو آليات مواجهة الخطاب المعادي لمصر والسعودية عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة تقييمه في إطار مفهوم حروب الجيل الخامس، *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، 21 (1)، 181-230.

الحجار، رائد حسين. (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، *مجلة جامعة الأقصى بغزة*، 8 (2)، 203-240.

الخطيب، عبد القادر ياسين. (2022). تشجيع الإسلام على التطوير في ضوء الإفادة من التجارب العالمية: دراسة تأصيلية تطبيقية، *مجلة آداب الفراهيدي*، 14 (49)، 355-375.

زايد، غادة عبد الفتاح. (2019). برنامج في التاريخ قائم على أدوات حروب الجيل الخامس لتنمية مهارات موثوقية المعلومات والاتصالات الرقمية لدى طلاب كلية التربية، ومدى تأثيره على اتجاهاتهم، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 68 (4)، 3421-3482.

الزهراني، ناصر عيسى. (2021).حروب الجيل الخامس: أدواتها وأساليب التصدي لها من منظار الشريعة الإسلامية «دراسة تأصيلية»، *مجلة القلم*، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 26 (1)، 269-289.

الزين، حسن محمد. (2016). الحرب الناعمة: المفهوم- النشأة- وسبل المواجهة، مركز قيم للدراسات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.

سالمان، أحمد حسن. (2017). شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

الشرقاوي، إيمان عبد الرحيم. (2014، ديسمبر 17-18). جدلية العلاقة بين الإعلام الجديد والممارسات الإرهابية: دراسة تطبيقية على شبكات التواصل الاجتماعي، المؤتمر العربي بعنوان: دور الإعلام العربي في التصدي لظاهرة الإرهاب، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الصابوني، محمد علي. (1981). مختصر تفسير بن كثير: مختصر لتفسير الإمام الجليل الحافظ عماد الدين بن كثير، (ط7)، المجلد الثالث، دار القرآن الكريم.

عبد الوهاب، شادي. (2018). حروب الجيل الخامس: التحولات الرئيسية في المواجهات العنيفة غير التقليدية في العالم، مركز دراسات المستقبل.

عبود، أمير نجم. (2021). أدوات ودوافع حروب الجيل الخامس، *مجلة آداب الكوفة*، 47 (2)، 447-476.

الكيلاني رانيا محمود. (2021). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أفلام شبكة نيتفليكس Netflix: دراسة تحليلية في ضوء مدخل حروب الجيل الخامس، *مجلة كلية الآداب*، جامعة الفيوم، 13 (1)،2246-2318.

محمد، إبراهيم عبد القادر. (2013). التحديات الداخلية والخارجية المؤثرة على الأمن الوطني الأردني في القترة من (1999 - 2013): دراسة حالة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.

محمود، أحمد محمود، ومجاهد، نهي عادل. (2022). التربية الإعلامية كآلية لتمكين طلاب الجامعة من مواجهة حروب الجيل الخامس وتحقيق الأمن الإنساني، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، 80 (2)، 1421-1494.

المهاجري، محمد عبد اللطيف. (2014). المنهج الإسلامي في التثبت من الأخبار والقضاء على الشائعات، دار الخلفاء الراشدين.

ناي، جوزيف. (2007). القوة الناعمة: وسيلة النجاح في السياسة الدولية، [ترجمة: محمد البجيرمي]. مكتبة العبيكان.

هادي، سهيلة. (2017). الحروب الإلكترونية في ظل عصر المعلومات، *مجلة رؤى استراتيجية*، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 4 (14)، 122-145.

هندي، صالح ذياب. (2011). الرحلة في طلب العلم في الإسلام وتطبيقاتها التربوية المعاصرة، *مجلة دراسات في العلوم التربوية*، 38 (1)، 1-24.

the utility of military force as an instrument of policy in the 21st century, U.S. Army War College: the strategic studies institute (SSI).

Kamboh, M., Mustafa, G., & Rasul, M. (2021). 5th Generation Warfare and Issues of National Integration in Pakistan, Pakistan Social Sciences Review, 5(1), 802814-.

Mahmoud, M., & Mujahid; A. (2022). Media education as a mechanism to enable university students to confront fifth generation wars and achieve human security. (in Arabic). Egyptian Journal of Media Research, Cairo University, 80 (2), 14211494-.

Mesthrie, R. (2003) Children in language shift - the syntax of fifth generation, pre-school, Indian South African English speakers, Indian South African English speakers, Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 21 (3), 119126-

Mohammed, Q. (2013). Internal and External Challenges Affecting Jordanian National Security in the Period (19992013-): Case Study. (in Arabic).]Unpublished Master thesis[. Middle East University.

Nadeem, M., Mustafa, G., & Kakar, A. (2021). Fifth Generation Warfare and its Challenges to Pakistan, *Pakistan Journal of Int'L Affairs,* 4 (1), 216-230.

Ospina, O. (2019). The rise of social media. Our World in Data. Available at: https://ourworldindata.org/rise-of-social-media.

Salman; H. (2017). Social networks and their role in spreading rumors from the point of view of faculty members at Diyala University. (in Arabic). [Unpublished Master thesis]. Middle East University, Jordan.

Sharkawy, R. (2014). The dialectic of the relationship between new media and terrorist practices: an applied study on social networks. (in Arabic). the Arab conference entitled: The Role of Arab Media in Confronting the

Al-Zahrani, I. (2021). Fifth Generation Wars: Its Tools and Methods of Addressing It from the Perspective of Islamic Sharia. (in Arabic). "A Foundational Study", *Al-Qalam Journal,* 26 (1), 269289-.

Ayaz, M. Arshad, H. (2021). Fifth Generation War and Role of Teachers in the Light of Quran and Hadith, *Pakistan Journal of Islamic Philosophy,* 3(2), 31- 40.

Azad, T. (2020). Understanding the international Propaganda patterns against Pakistan. Turkey, Institute of Regional Studies (IRS) For the Institute of Regional Studies (Book of Peer-Reviewed Papers of International Conference Organized by IRS on April 2426-.

Baktian, A. (2021). The role of social networking sites in spreading rumors from the point of view of faculty members at the University of Aden. (in Arabic). Media and Arts, First Year, 4 (3), 657-685.

Break, M., & Ahmed; M. (2022). Elite Attitudes towards Mechanisms for Confronting the Anti-Egyptian and Anti-Saudi Discourse Through Social Media Networks: An Evaluation Study Within the Concept of Fifth Generation Wars. (in Arabic). Public Opinion Research, Faculty of Mass Communication, 21 (1), 181230-.

El-Hagar, H. (2004). Evaluation of university performance from the point of view of faculty members at Al-Aqsa University in the light of the concept of total quality management. (in Arabic). Al-Aqsa University, 8 (2), 203240-.

El-Khateeb, A. (2022). Encouraging Islam to develop in light of benefiting from global experiences: an applied, original study. (in Arabic). *Al-Farahidi Adab Journal,* 14 (49), 355-375.

Faizi, M., & Mujahid, M. (2022). The Required Role of Youth in the Fifth Generation Warfare, *Al-Asr Research Journal,* 2(2), 6380-.

Gray, C. (2011). Hard power and soft power:

Phenomenon of Terrorism, during the period (1718-) December, Naif University for Security Sciences.

Tahir, A., & Afridi, K. (2019). Fifth Generations Warfare (5GW): The New Dimensions of Enemies Launched Warfare and Security Concern of Pakistan, Global Regional Review (GRR), IV (I), 250-259.

Taylor, C. (2021). Fifth Generation Distance Education, Higher Education Series, available at: http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf.

Wang, H., & Miao, L. (2022). Understanding Globalization, Global Gaps, and Power Shifts in the 21st Century, Beijing, China: Center for China and Globalization (CCG)

Zayd, F. (2019). A program in history based on the tools of fifth generation warfare to develop the skills of reliability of information and digital communication among students of the Faculty of Education, and the extent of its impact on their attitudes. (in Arabic). *Educational Journal,* 68 (4), 3421- 3482.

البدايات والنهايات في قصص حكيمة الحربي

Beginnings and endings in the stories Hakima Al-Harbiy

د. ناصر سلَّيم محمد علي الحميدي
أستاذ أستاذ الأدب والنقد المشارك، جامعة تبوك

Dr. Nasser Saleem Al-Humaidi
Associate Prof. Of Arabic Literature and Criticism,
Tabouk University

(قُدم للنشر في 2023/10/27، وقُبل للنشر في 2023/12/01)

المستخلص

يتناول البحث البدايات والنهايات في نماذج مختارة من قصص حكيمة الحربي من خلال ثلاثة مباحث: البدايات في قصص حكيمة الحربي، النهايات في قصص حكيمة الحربي، علاقة البدايات بالنهايات في قصص حكيمة الحربي، وقد أخذت الدراسة المناهج الحديثة كالأسلوبية والسيمائية لتحليل النص القصصي داخليًا وخارجيًا، وأخذت أيضًا بالمنهج الإنشائي التحليلي، وقد توصل البحث لعدة نتائج أبرزها: تبدو علاقة الإجمال والتفصيل في قصص المجموعات القصصية لحكيمة الحربي ظاهرة من بداية كل قصة؛ إذ يعمل الاستهلال السَّردي أو الوصفي بدور تكويني في نمو النص، نهجت حكيمة الحربي نهجًا يميل إلى النهاية المغلقة لقصصها نتيجة لرؤيتها الفنية، التي تميل إلى تقديم النهايات التي لا تقبل التأويل، للعلاقات بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة لحكيمة الحربي دور واضح في تشكيل بنية القصة، وفي إنتاج دلالة النص .

الكلمات المفتاحية: البدايات، النهايات، القصص القصيرة، حكيمة الحربي.

Abstract

The research deals with beginnings and endings in selected examples of Hakima Al-Harbi's stories through three sections :The beginnings in the stories of Hakima Al-Harbi, the endings in the stories of Hakima Al-Harbi, the relationship of beginnings to the endings in the stories of Hakima Al-Harbi. The study took modern approaches such as stylistics and semiotics to analyze the narrative text internally and externally, and it also took the analytical structural approach, and it reached several results, the most notable of which are: The relationship of summary and detail appears. In the stories of Hakima Al-Harbi's short story collections, it is apparent from the beginning of each story; As the narrative or descriptive beginning plays a formative role in the growth of the text, Hakima Al-Harbi took an approach that tends toward a closed ending to her stories as a result of her artistic vision that tends to present endings that do not accept interpretation. The relationships between beginnings and endings in Hakima Al-Harbi's short stories have a clear role in shaping the structure of the story. And in producing the meaning of the text.

Keywords: Beginnings, Endings, Short stories, Hakima Al-Harbi.

مقدمة:

للبدايات والنهايات أهمية كبرى في النَّص القصصي، وهو ما يؤكده العلوي في كتابه الطراز، تحت عنوان: (في المبادي والافتتاحات) بقوله: «اعلم أنّ هذا الفصل ركنٌ من أركان البلاغة، وحقيقته تشير إلى أنه ينبغي لكل مَن تصدّى لمقصد من المقاصد، وأراد شرحه بكلام، أن يكون مفتتح كلامه ملائمًا لذلك المقصد، دالًّا عليه، فما هذا حاله يجب مراعاته في النَّظْم والنثر جميعًا» (العلوي، 2002).

فالبدايات –النهايات هما بمثابة مِفتاحين أساسيّين من مفاتيح النصّ، فبهما يُجلَّى الحدث وتُحدَّد محوريته، وعلى أساسهما تبدأ وتنتهي مسيرة الشخصيات، وتُنار الأزمنة والأمكنة. ناهيك عن جمال العنصرين في موضعهما الذي وُضعا فيه، فلا يمكن الاستغناء عنهما بحال. فالبداية تعد من أبرز العتبات التي تمثّل التحقّق النصّي الأول للنص القصصي، فهي منطلقها والموجّه لدلالتها، والكاشفة عن العنصر المهيمن فيها، كما تعدّ النهايات الركن الأكثر أهمية في تشكيل بنية النصّ القصصي، بما لها مِن وهج ودور في تحديد مسار العمل واتجاهه. (حسن، 1439).

وتعد عتبة بدايات النص القصصي عتبة استراتيجية بعد عتبة العنوان، لما لها من قدرة على نقل القارئ والمتلقي إلى عالم واقعي موازٍ. فالبدايات والمقدمات القصصية وبراعة الاستهلال في القصة التي يستهل بها الكُتاب قصصهم تعد من أبرز العناصر المرتبطة بالنص القصصي حيث إنها «تشكل من المداخل الرئيسة لتشكيل النص القصصي وقراءته، وهو ما يوجه القارئ والمتلقي والنقاد إلى مركز الانفعالات وحركية الحياة في مسالك النص» (درمش، 2007). ولا تأخذ البدايات معناها إلا في ضوء علاقتها بخاتمة النص القصصي (النهايات) (لحميداني، 2002)؛ ولذا يحرص النقاد على الربط بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة؛ لأنَّ الفصل بين خطابهما يعتبر من الممارسات القرائية الجافة التي تقطع التواصل القرائي، وتفصل بين الدلالات بطريقة مجحفة، وترتبط البدايات بالنهايات (الثقفي، 2023).

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- إلقاء الضوء على البدايات في قصص القاصة.
- التعرف على النهايات في قصص القاصة.
- بيان علاقة البدايات بالنهايات في قصص القاصة.

أسئلة الدراسة:

اشتملت الدراسة الأسئلة الآتية:

- ما ملامح البدايات في قصص القاصة؟
- ما أبعاد النهايات في قصص القاصة؟

منهج الدراسة: اعتمد البحث في هذه الدراسة المناهج الحديثة كالأسلوبية والسيميائية لتحليل النص القصصي داخليًا وخارجيًا، وأخذت أيضًا بالمنهج الإنشائي التحليلي، لكونه منهجًا مناسبًا لبيان البدايات والنهايات في قصص القاصة.

مصطلحات الدراسة:

القصة القصيرة: هي «حكاية أدبية تدرك لتقص، قصيرة نسبيًا، ذات خطة بسيطة، وحدث محدد حول جانب من الحياة، لا في واقعها العادي والمنطقي، وإنما طبقًا لنظرة مثالية ورمزية، لا تنمي أحداثًا وبيئات وشخوصًا، وإنما توجز في لحظة واحدة حدثًا ذا معنى كبير» (مكي، 1992).

البدايات القصصية: البداية لها مسميات كثيرة منها: الابتداء، الاستهلال، المطلع، ويعرفها جاك وب بأنها: «الجزء الأول من القصة القصيرة، وقد تكون من حيث الأحداث آخر ما وقع» (وب، 2001). ويعرفها بلعابد بأنها: كل ما يجعل من النص كتابًا يقترح نفسه على قرائه أو بصفة عامة على جمهوره، وهو البهو الذي نلج إليه؛ للتحاور مع المؤلف (بلعابد، 2008).

النهاية القصصية: لها عدة مسميات: الخاتمة، الانتهاء، الاختتام، وتعرف بأنها: «وسيلة فنية وبلاغية تولد في القارئ والمتلقي الإحساس ببلوغ الغاية» (زيتوني، 2002) كما تُعرف بأنها «جزء من مجموعة من التوقعات التي تحملها الأحداث سواء كمضامين أو كعلاقات» (خمري، 2007). ورغبة من الباحث في الوقوف على البدايات والنهايات في نماذج مختارة من قصص القاصة حكيمة الحربي كانت هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

سبق البحث في هذه الدراسة العديد من الدراسات، مثل: دراسة حافظ «البدايات في النص القصصي» (حافظ، 1986)، دراسة العدواني «العمى والجنس الأدبي: عمى البدايات، وأزمة النهايات» (العدواني) ودراسة العريني: جماليات البداية والنهاية في القصة القرآنية (العريني، 2007) ودراسة حسن وهي بعنوان:» البدايات والنهايات في القصص القرآني (حسن، 1435). وهناك عدة دراسات أخرى تناولت ضمن متنها البداية والنهاية في القصة القصيرة كدراسة الاتجاهات الفنية للقصة القصيرة في المملكة العربية السعودية (العطوي، 1415)، ودراسة البناء الفني في القصة السعودية المعاصرة (1415).

– التمهيد: تناول: البداية والنهاية (الضوابط والأهمية)

إنَّ بناء القصة القصيرة لا بد أن يكون له «بداية تثير اهتمام القارئ من أو عبارة، وله نهاية تجعل القارئ لا ينسى القصة بعد لحظات من الفراغ من قراءتها» (القباني، 1979). وتعد البدايات والنهايات في القصص القصيرة، وغيرها من النصوص الأدبية وخاصة الرواية من الأسس الرئيسة؛ ذلك لأن «الفضاء النصي محدود بطرفي البداية والنهاية، كما أنهما يكونان الإطار الشكلي لفضاء النص، وتمكنان المتلقي من الولوج من العالم المحسوس إلى

عالم النص، وتضعان الحدود بين النص، وما هو خارج النص (خمري، 2007).

ولبدايات القصص حدود، لكن لم يستطع النقاد تحديد ضوابطها ومساحتها لافتقادهم «المعايير والضوابط النصية الدقيقة التي تشكل مرجعًا يحتكم إليه هؤلاء النقاد» (أشهبون، 2013). ويرجع السبب في ذلك إلى أنَّ البداية تتعدد بتعدد القاصات والكاتبات وتوجهاتهم وأساليبهم في استهلال القصة.

– أهمية البداية والنهاية في القصة:

ترجع أهمية البداية والنهاية في القصة إلى مدى اتصال أول السرد بنهايته، وكأنَّ القصة، والقصة القصيرة دائرة تعود النهايات بأحداثها إلى بداياتها، أو ربما تأخذ تفريعات عديدة نزيح العمل إلى أحداث غير متوقعة، ولذلك فإن بدايات ونهايات القصة، والقصة القصيرة تشي بمدى تحول النص من حالة إلى حالة، وتعطي فكرة حول تنوع واختلاف القصة، والقصة القصيرة بعضها عن بعض (أشهبون، 2013). وتكمن أهمية بدايات النص القصصي انطلاقًا من أنه يتم فيها شروع النص القصصي في الوجود كخطاب متصلٍ، أي: مرور من مجال الواقع إلى مجال الخيال من الما قبل إلى الما بعد، وذلك بوساطة محفل سردي سيُمكن هذا النص من الانبساط التدريجي كديمومة خطابية في فضائي الكتابة والقراءة (حدو، سبتمبر 199). ومن الأهمية بمكان هنا الوقوف على مدى بدء النص القصصي بداية ملائمة لموضوع القصة التي تحاول القصة الحديث عنها كموضوع سردي، فالقصة حتى يكون لها معنى فإنها يجب أن تكون كُلا دلاليا من بنية دلالية بسيطة تترتب عليها تطورت سردية أخرى تُشكل بُنى سردية متتابعة وفق بنيات مضمونية (الطريطر، 1998). ويدرك الأدباء أهمية البدايات لذا يبذلون كل جهد لتوفير عناصر النجاح لبدايات قصصهم من خلال الحرص على أن تتضمن قصصهم المعلومات المهمة والممهدة للقصة: الزمان والمكان بالإضافة إلى بث عنصري التشويق والإثارة في ثنايا القصة.

ضوابط البداية في القصة القصيرة:

من أبرز هذه الضوابط

- الانتقال من السرد إلى الوصف أو العكس.
- وجود تخصيص لبياض أو لفراغ يفصلان بين البداية وما يليها.
- وجود بعض الفواصل أو الرموز الكتابية الموحية بنقلة نوعية في مستوى العبور من الافتتاح إلى ما بعده.
- حدوث نقلة في التبئير (زاوية النظر)، حدوث تغير في الأصوات أو المستوى السردي.
- تغيير في زمنية القص وفضائه، كقطع مجرى السرد عن طريق الارتجاع أو الاستباق (الطريطر، 1998).

أما عن النهاية يجب أن تكون» تتويجا للنص القصصي وتجسيمًا لرؤية القاص، وموقفه تجاه موضوع القصة» (الوسلاتي، 2001)، فهناك عدة ضوابط لنهاية القصة تتمثل في:

- الانتقال من سرد الأحداث إلى الوصف أو التحليل أو التعليق (تغيير الموضوع).
- المعطيات التعبيرية كالكلمات الدالة على التلخيص والختام «وأخيرًا، وخلاصة القول...».
- المعطيات الشكلية (كالرجوع إلى السطر وترك مجال فسيح ما بين ما كتب وهذه النهاية (بركة، 2002).

يُعدُّ استهلال القصة القصيرة بجمل قصيرة كانت أو طويلة: استراتيجية نصية لا تقل أهمية عن النصوص المحاذية والنص العمدة، والاستهلال لا يقل أهمية عن باقي العتبات الأخرى (أشهبون، 2013). واستهلال القصة القصيرة، والقصة القصيرة جدا الانطلاقة الفعلية للنص القصصي، سواء كان استهلالًا عاديًا أو كان فيه نوع من التجريب السردي الذ ي لحق القصة القصيرة، والقصة القصيرة جدا أخيرًا، والبداية في النص القصصي لها دور مهم في «فهم آليات تكوّن النص وانفتاحه، كما أن لها دورًا توجيهيًا يقود الدلالة من الكثافة والغموض إلى حقول توسع المعنى وتضيئه» (حليفي، 2015). وتُشكل البدايات القصصية بمثابة جسر أمن وطريق ممهد للولوج إلى النص القصصي، فالنص من دون عتبة البدايات غالبًا ما يكون مغلقًا يصعب الولوج إليه بيسر وسهولة، لذا توقف النقاد ومنهم (جيرار جينيت) فيما أسماه المتعاليات النصية، وأسماه أيضًا النص المحيط التأليفي، وضمنها كل ما يدور في فلك من قريب أو بعيد (ذاكر، 1998). وإنَّ نجاح البدايات في النص القصصي مرتبط ومرهون بما تثيره في ذهن القارئ (المتلقي) من تساؤلات حافزة تدفع القارئ نحو البحث عن إجابات لها، مما تجعله يقبل على إكمال قراءة القصة، وبما تقدمه من معلومات أساسية عن شخصيات القصة والزمان والمكان شريطة أن تكون حافزه لتجاوب المتلقي النفسي والعاطفي، ومثيرة لفضوله (القباني، 1979).

– ومن أهم العلامات في معرفة حدود الاستهلال:

تغير في زمنية الحكي، تغير في موضوع التبئير، الانتقال من مقطع سردي إلى آخر وصفي، نهاية لحظة حوارية أو منولوجية أو الانتقال إليها، حضور نهاية السرد الأولى المفتتح به من خلال مؤشرات من قبيل إذن بعد، استحضار الكاتب لتعيينات من نوع خطي: نهاية فصل أو فقرة أو إدماج لفضاء أبيض أو فراغ، من شأنه أن يفصل بين البداية النصية وما يليها فصلا ضمنًا (أشهبون، 2013).

وللبدايات في القصة القصيرة، والقصة القصيرة وظائف عدة أبرزها:

- الوظيفة التحفيزية: لتحفيز القارئ لاستمرارية القراءة والكاتب لاستكمال القصة.

- الوظيفة الإغرائية، الوظيفة الإخبارية (إخراج التخيل)، الوظيفة التقينية (ابتداء النص)، الوظيفة الدرامية (انطلاق القصة) (حليفي، 2015).

ويرى حليفي أنَّ هناك بدايات للقصة أكثر عمومية:

- البداية المثيرة: وهي تكون فاعلة في القارئ في شدة القارئ للقصة ذات الخصائص المتواشجة، وهي لابد أن تتوافر في أي نص قصصي.
- البداية العادية: يكون الاستهلال فيها مسترسلًا، لا يشعر خلالها القارئ بقفزة نوعية، وهو يباشر عملية القراءة.
- البداية الغامضة: وهي توسع دائرة القراءة، وتعلي شأن النص من خلال ما يتوافر فيها من عنصر الإثارة.
- البداية القبلية، البداية الوسطية، البداية البعدية (حليفي، 2015).

بينما قسم أشهبون بدايات القصة إلى نوعين: بدايات قصصية قارة «تهيمن على القصص ذات المنحى التقليدي»، بدايات قصصية دينامية «تهيمن على القصص ذات المنحى الحديثة» (أشهبون، 2013).

ويمكن القول: إنَّه من الصعب وضع نمط قاعدي تُحصر فيه أنواع البدايات، فكل قصة تنشئ بداية نوعية خاصة

المبحث الأول: البدايات في قصص القاصة حكيمة الحربي:

بالنظر إلى قصص حكيمة الحربي نجد أن قصة (ريح عاصفة) بدايتها بداية دينامية سريعة مباشرة تأخذ بيد القارئ إلى معمعة الأحداث مباشرة مع وصف بسيط للمكان، وهو ما يجعل القارئ ينفذ بسرعة إلى أعماق الشخصية المتعبة المنهكة التي تكشف القاصة عن مكنوناتها منذ بداية القصة، حيث افتتحت بداية القصة على مشهد يصف حال الشخصية تقول القاصة: «**وضح جليًّا على قسمات وجهه –الذي لوحته الشمس– التعب والإرهاق، قضى الأيام الفائتة يضرب الشارع، ويمسح الأرصفة بأقدامه.**

يبتسم مرغمًا بوجه هذا... ويكشر غاضبًا بوجه ذاك... لم تستوعب انفعالاته ردهات المبنى الكبير الذي استقبل طلبه ليعين بإحدى الوظائف التي لا ترقى إلى طموحه!!» (الحربي، 2004أ). حيث تم افتتاح المتخيل السردي على مشهد الشخصية المتعبة المرهقة فتفضح البداية الحالة الصحية النفسية التي يمر بها بطل القصة، وهو ما يكشف لنا أيضًا عما تعنيه هذه الشخصية، وما تعيشه من استرجاعات وتقلبات مزاجية مضطربة، فالشخصية التي تعيش في ماضيها تظل أسيرة الذكريات: «**أغلق عليه باب غرفته، ووقف بين حقائب السفر، وهو يعد نفسه لمغادرة مدينته منذ أن أبصر وجه الحياة... وعانقت ابتسامته أشعتها.**

حدث نفسه «لماذا يقتلعوني من منبتي... وأنا النبتة التي لا تعيش إلا بموطنها... لا تحتمل جذوري ريح الغربة... والبعد عن بيئتي!

غادر إلى تلك المدينة... ليبدأ الحياة العملية... ويواجه عودة الطري رياح الحياة المتغيرة... وقسوة البعد... ووجوها لم يألفها!

وطئت قدماه أرضًا لم تعتدها... جفل من كل شيء، لم يكن جسورًا... تنقصه الجرأة... والمبادرة في كل شيء... منطوٍ على نفسه لم يكيف طباعه مع زملاء العمل، وأهل تلك المدينة. لا زال أسير ذكرياته... ذكرى المكان... والرفاق... والأهل!» (الحربي، 2004أ). حيث أسهم ما حكته القاصة بعباراتها وأقوالها المباشرة في بيان واستظهار ما تعانيه الشخصية من بداية القصة من استمرارية التعب والضيقة بسبب انتقاله للعيش في مدينة جديدة بعيدة من مدينة التي كان يعيش فيها حيث ذكريات المكان والأقارب والأصدقاء والأهل، وكأن كراهية الشخصية للمكان منذ الوهلة الأولى واستهلال القصة بتعب الشخصية وما تعانيه من إرهاق، وكل هذا بمثابة تهيئة لنهاية متوقعة للقاصة ووضع حد لنهاية للقصة «**صرخ به أحدهم... ليكون لديك علم.. الليلة آخر ليلة لك هنا... ابحث لك عن مكان آخر... أخذ يستجمع شجاعته، وهو يشيح بوجهه بالاتجاه الآخر... وللم أسئلته وقذفها بوجههم...**

- **من أنتم... وماذا تريدون مني... وما هي تهمتي...؟**»
- **نحن سكان العمارة... وجميعنا عوائل ولدينا بنات، وتهمتك إنك أعزب...**
- **وليس لك مكان بيننا فارحل** (الحربي، 2004).

وهكذا كان التميز في ربط البداية بالنهاية، حيث أجابت النهاية للقارئ وماذا بعد التعب إلا الرحيل، وكانت نهاية القصة مغلقة انتهت برحيل الشخصية عن المكان الجديد في المدينة الجديدة. وينفتح المتخيل السردي في قصص في استهلال وبدايات قصة (المنزل المهجور) حيث الاستهلال بالصخب الذي حل على القرية الصغيرة الهادئة تقول القاصة «**صخب غير معتاد على تلك القرية الصغيرة الهادئة التي بنيت بيوتها فوق التلال؛ لتوحي للقادم بأنها معلقة بفوانيس السماء عندما تضيء ليلا، لها هيبة الريح عندما تزمجر في ليلة ماطرة عاصفة... ووقار الشتاء حينما يبسط رداءه آخر الليل في سكينة وتؤدة!! منازلها تقف بشموخ المعتد بنفسه رغم تباعدها بعضها عن بعض، وكأن أهل القرية أرادوا أن يبتعدوا بخصوصياتهم وحياتهم عن الفضول الذي يميز أبناء القرية.** (الحربي، 2006). حيث تم وصف القرية الصغيرة بأن الأصل فيها الهدوء ولكن فجأة حل عليها الصخب، فالبداية تشير إلى شيء غير معتاد بالقرية سببه المنزل المهجور الذي سميت القصة باسمه، والبداية هنا يتنازعها نوعان من الاستهلالات: استهلال مكاني، واستهلال محوري، فالمكاني ظهر في وصف القرية مكان مفتوح كانطلاقة رئيسة

للأحداث، ومحوري البنية من خلال البداية المتمثلة في الصخب الذي حل بالقرية الهادئة.

وتقول القاصة عن الصخب الصادر من المنزل: «**كان الصخب والضوضاء الذي عم الأرجاء، وقض مضجع أهل تلك القرية المسالمة هو ذلك المنزل المهجور الكائن في أقصى القرية، نوافذه تطل على القرية، وبابه خلفي بالاتجاه الآخر يطل على جبل الريح العاتية التي تلقي زوابعها داخل صحنه الكبير؛ لتصفق أبوابه بعنف وتصرخ نوافذه بحدة** » (الحربي، 2006).

وجاءت النهاية لتبدد هذا الصخب الذي لم يكن سببه إلا الوهم المتمثل في تفسير أهالي القرية للصوت الصادر من المنزل المهجور. «**دخلوا المنزل المهجور دون أن يصحبهم الخوف من أشباحه المتوهمة، بعد أن اتضحت لهم الحقيقة، ولكن...لم يجدوا إلا فراغًا ووحشة وبقايا دماء... ورصاصة... ومسدسًا فارغًا... ومنشورات وصوت عاصفة آتية من جبل الريح**» (الحربي، 2006).

وها هي تبوح البداية بما هو أعمق؛ ففي مستهل القصة تم إيراد الصور وأماكن حدوثها، وحدوث ترابط بين هذه الصور والعنوان فالعنوان «شلال من نور» يتوافق مع الصور الاستهلالية للقصة التي توحي بالنور والتفاؤل: «**أورقت أغصان مساءها... وتراقصت أنجم الفرح في سمائها وتفجرت عيون عذبة من بين صخور أزمانها**» (الحربي، 2004د).

بدايات غير تقليدية: قد تكون التقليدية في بدايات القصة أكثر عائد إلى اعتيادية السرد العربي الذي يبدأ من البداية حتى النهاية مع تصاعد الأحداث بشكل مستقيم، لكننا نجد أن معظمه بدأ ببداية غير تقليدية قائمة على الإثارة والتشويق مع التركيز على معناه الشخصية الرئيسة في القصة، وتصنع صورة مشوقة لفضاء القصة الذي تدور فيه الأحداث، وتمهد الطريق إلى أصل النص القصصي نجد ذلك في قصص المجموعة القصصية (حلم في دوامة الانهزام) ريح عاصفة، الوجه الآخر للصورة، دمامل غي جسد الطهر، ضوء ونار حلم من رماد، ثورة وشجن، عندما انتحر الحلم، الإعتام، احتراق وانتظار، بقايا حلم ودمعة، عروس الشمس، الغد وقطار الريح، الاختيار، ورقة محترقة، سياج من حزن العمر تهتك أوردة الصبر، الوهم، شظايا مرآة في درب الريح، صفعة الواقع، غريب في المدينة، قدم في متاهة الخذول.

ولما كانت قصص حكيمة الحربي تدور في معظمها عن الشجن والحزن، ومعاناة الشخصية فكان العنوان وبداية القصة مؤكدة لذلك فنقرأ في استهلال وبداية قصة «ريح عاصفة» ما يؤكد معاناة الشخصية الرئيسة في القصة كتشويق وجذب لقراءة بقية القصة تقول القاصة في بداية قصة (ضوء ونار): **تعتلي الدهشة قمم ذاتها المعذبة.. وتكتسي سحنتها بألوان حيرة لم تعهدها من قبل.. وقفت متسمرة أمام المرآة لترى ماذا أبقت لها الهموم والأحزان من بقايا وآثار؟ هل ملامحها كما هي.. أم عبثت بها رياح الزمن؟ لم يعد للابتسامة طيفًا إلى شفاهها.. ولم يعد قلبها يعزف دربًا للفرح، بل أصبح مسكنًا للعلل والألم. ومأوى لفجائع الزمن**» (الحربي، 2004د).

ونجد الأمر نفسه في بدايات قصة (**حلم من رماد**) حيث استهلت القاصة القصة بما يبين الحالة النفسية والذهنية لبطلة القصة وما تعانيه من آلام تقول: «**أضاءت أشعة الصبح... شمعة غرفتها السابحة في ظلام داج... تفتحت أزهار كانت نائمة فوق شفاهها... وفراشة الأحلام بألوان البهية... تتنقل داخل رياض فكرها وعقلها، أشعلت وقودًا... لأهب السعير... حرك ما كان راكدًا تحت غبار السنين، انتزعت ضلعًا من أضلعها... ارتوى بدم الألم... ونزف الجرح... وخطت بحروف تئن من وجع المعاناة**» (الحربي، 2004أ).

ويخلص البحث إلى أنَّ علاقة الإجمال والتفصيل في قصص المجموعات القصصية لحكيمة الحربي تبدو ظاهرة من بداية كل قصة إذ يعمل الاستهلال السردي أو الوصفي بدور تكويني في نمو النص، إذ هناك علاقة تفاعل بنائي بين الاستهلال أو البداية والمتن، إذ تمثل البدايات في عدد من القصص مجملا أو شبه مجمل، يلخص القصة بأسرها، فيقوم بدور المولد الذي يعطي خلفية عما يلي من أحداث وتفصيلات، فالاستهلال هنا يقوم بوظيفة التشويق والإثارة للقارئ، ويحفزه إلى متابعة السرد، واكتشاف العلاقة البنائية بين البداية والمآل أو النهاية أو بعبارة أخرى: «يثير الاستهلال العلاقة بينه وما سيتم تفصيله، إن البداية تثير لكن التفاصيل هي التي تقوِّم الانطباع، وتحدد المسار السردي» (حسانين، 2020). كما تنقسم البداية للقصة القصيرة من حيث نمطها إلى ثلاثة أنواع: البداية الوصفية، البداية الحوارية، البداية السردية، وفيما يلي نماذج لها من قصص القاصة، **البداية الوصفية**: ويقصد بها البداية القائمة على الوصف، وتنقسم إلى ثلاثة: وصف الشخصية، وصف المكان، وصف الزمان:

أولا: وصف الشخصية: حيث تركز البداية الشخصية على رسم الشخصية القصصية فها هي القاصة تصف في قصة (الخريف وزمن السقوط) المنشورة في مجموعتها القصصية (نبتة في حقول الصقيع) الشخصية الرئيسة في القصة وما تعانيه بقولها: «**يقبع بزاوية من زوايا غرفته المعلقة بفضاء لا يتسع إلا لقلب كقلبه، تضمه جنبات غرفته كطفل يفتقد لحنان الأم... لا يشاركه إلا الظلام السابح بحرية دونما مضايقة من الضوء، بدأ ينسج بكل ركن من أركان حياته والحزن يطوقه حتى كاد يخنقه! تداعى جدار صبره...انطفأ ضوء البهجة داخل عينيه، تغلغل هم السنين إلى تجاويف ذاته الخاوية، بكى وشعر بقسوة الزمن عليه، أيبكي رجل في السبعين من عمره**» (الحربي، 2004)، فقد بدأت القاصة هنا بوصف الشخصية المحورية في القصة مبينة ما تعانيه من ضيق وشعور بالحرمان والوحشة والظلمة والحزن وجزعه وقسوة الزمن لدرجة أنه بكى وهو رجل في السبعين من عمره.

ثانيا: وصف المكان

تقوم البداية المكانية على وصف المكان القصصي مع مراعاة أن المكان يتداخل مع عناصر سردية أخرى (الشخصية، الزمن، الحدث)، ولقد وصفت حكيمة الحربي في قصصها معالم المكان، وما يحيط به، بوصفه إطارًا تقع فيه الأحداث، وتتحرك الشخصيات.

حيث نجد في قصة (صرخة) وصف لمعالم المكان حيث تقول: «**بسط الليل كف نفوذه على تلك المدينة الغافية بأحضان الشتاء...أرسل أنفاسه مبكرًا ليدع من يبحث عن الدفء خلف النوافذ المغلقة، والأبواب المؤصدة، يتوارى، ويهجر الأماكن العامة التي كانت تزدحم بهم قبل قدومه!!**

الشوارع كئيبة بعدما خلت من المارة!!

صخب الصيف...وبهجة لياليه توارت بعدما أطل الشتاء بكل فسوة فارضًا سطوته» (الحربي، 2004د).

فهنا نجد وصف للمكان الذي توجد فيه بطلة القصة حيث المدينة الغافية، والبرد يحيط بكل جنبات المكان من النوافذ المغلقة، والأبواب المؤصدة، كما أن الدفء يهجر الأماكن العامة، ومن أبرز معالم المكان الشوارع الكئيبة الخالية من المارة، كل ذلك يوحي بوحشة المكان؛ فالمكان هنا يبعث على الحيرة والإحباط والشعور بالعجز.

ثالثًا: وصف الزمان

يقصد بالبداية الزمنية البداية القائمة على وصف الزمن: ومن نماذج ذلك ما ورد في بدايات القصص الوارد في قصص المجموعة القصصية (حلم في دوامة الانهزام) مثل قصة: (عندما انتحر الحلم)، وقصة (حلم من رماد)، وقصة (دماميل في جسد الطهر)، وقصة (بقايا حلم...ودمعة)، وقصة (سياج من حزن العمر)، وقصة (الوهم)، وقصة (سياج من حزن العمر)، وقصة (صفقة الواقع)، وقصة (قدم في متاهة الخذول) فأكثر من نصف قصص المجموعة بدأت بداية زمنية. فتقول القاصة في بداية قصة الوهم (**خيم الليل**): «**بسط عباءته، وعم السكون أطراف المدينة... ففغت تحت أكمامه الدفيئة... وفي أواخره تنهدت الوحشة، فسمعت صوتها الأحياء القديمة المتدثرة بغبار الزمن الماضي**» (الحربي، 2004أ). فبداية القصة هنا مشهد للمدينة وقد سطر عليها الليل ظلامه وسكونه، وفي هذا بيان لارتباط الزمن (الليل) بالظلام والوحشة بالإضافة إلى وضوح آثار مضي السنين على الأحياء القديمة في المدينة، والظلام والوحشة وغبار الزمن الماضي ترتبط ارتباطًا كبيرًا بمعاناة الشخصية الرئيسة في القصة وأحاسيسها، فهذه الإيحاءات أسهمت في رسم الشخصية، والكشف عن دواخلها فهو مشهد يوحي بالوحشة والألم، وقد سيطر ذلك على القصة كلها.

وفي قصة (سياج من حزن العمر) نقرأ: «**الليل يبسط عباءته الفضفاضة... تسترخي أعضاء الراحة يتمدد مريح فوق أديمه الآسر، تغفو نجومه داخل أجفان الانتظار المتورمة؛ لترسم صورًا أمامها لأشباح مصدرها ضوء فانوس باهت علق فوق أعمدة ليل مضى!**

في الركن البعيد ما زال يقف حلم هزيل، تهتكت قواه، وسلمت إرادته، يشخص في الأفق، ليقرأ ملامح الغد، ويسر خباياه، لعل هناك ما يشعل قناديل الإرادة، ويبعث ضوء الأمل الذي انطفأ، ويرسل مع أشعة شمس فجر جديد تباشير القدوم» (الحربي، 2004أ). فالليل بظلام الذي تم استهلال القصة به سير على المكان فكان الخور والضعف ولكن الأمل كان في الزمن التالي الغد والفجر الجديد لتبديد الظلام والتفاؤل في أن يكون الزمن القادم أفضل، ويتضح لنا من الاستهلال ببداية الزمن تمت الاستفادة من تقنية الزمن النفسي بما تتضمنه من تذكر وتداخل بين الأزمنة.

البداية الحوارية: هي تنتقل لك البداية التي تنقل الوقائع القصصية بالحوار مباشرة دون سابق إخبار (بوطيب، 2002)، وهي بداية تساهم في تسليط الضوء والأهمية على جزء زمني من حركة الشخصية وفعلها الحدثي» (عبد السلام، 1999)، ومن أمثلة البداية الحوارية ما ورد في بداية قصة (كسرة خبز) الواردة في قصص المجموعة القصصية: (سؤال في مدار الحيرة):

«**صرخت بصوتها المجلجل، وظلت نظر اتهن الحائرة تجوب المكان، وتنكسر الكلمات فوق شفاههن.**

وبصوت واحد لم تأت يا (أبله)

ألم تسمع الجرس؟

أين تختفي بعد (الفسحة)؟

لا ندري يا (أبله)

لقد تكرر غيابها أكثر من مرة دائما يا أبله بعد الفسحة لا تحضر إلا بعد انتهاء الحصة!» (الحربي، 2004ب).

فالحوار هنا حول الشخصية الرئيسة للقصة وسبب تأخرها عن الحصة، والسبب أنها تعول أمها المشلولة وشقيقاتها الست بعد وفاة أبيها، فقد ساهم الحوار في وصف الشخصية المحورية وتطويرها وتنمية الحدث.

البداية السردية: ويقصد بها هنا البداية التي تتولى نقل الوقائع الحكائية، ومن نماذجها بداية قصة (حنين الماضي) الواردة في قصص المجموعة القصصية: (نبتة في حقول الصقيع): على غير عادته دخل المنزل دون أن يلقي التحية على والديه!! بخطوات مسرعة يمسح أرضية المنزل... وقد تكسرت تحت أقدامه أعواد الشجيرات اليابسة التي أحدثت صوتًا لتطرد وحشة السكون في حديقة المنزل الفاخر الذي يقطنه مع أسرته» (الحربي، 2004ب)، فلقد بدأت القصة بمقطع يشير إلى تغير سلوكيات الشخصية

الرئيسة في القصة حيث عدم إلقاء السلام على الوالدين على غير المعتاد، والسرعة في دخول المنزل وعدم الشعور بتكسر أعواد الشجيرات اليابسة تحت أقدامه كل ذلك يدل على الانشغال الكبير لشخصية القصة، وهو ما يشير إلى الحالة النفسية للقصة.

ونلحظ هنا تلاحق الأفعال السردية:» دخل، يلقي، يمسح، تكسرت، أحدثت، لتطرد، يقطنه «، فتلاحق الأفعال السردية هنا جاء بصورة مذهلة، وذلك بسبب ارتباطها بالشخصية الرئيسة في القصة، وقد اتضح ميل القاصة إلى تنوع الصياغة الفنية بغية إيصال المادة المسرودة للمتلقي.

المبحث الثاني: النهايات في قصص القاصة حكيمة الحربي

يُعدُّ بعض النقاد أنَّ النهاية السردية للقصة والقصة القصيرة بمثابة ميثاق ضمني مع القراء وأفق توقعاتهم، وما يمكن أن تؤول إليه أو تسفر عنه الأحداث (أشهبون، 2013)، ويؤكد النقاد على ضرورة العناية بنهاية القصة، مع ضرورة الحرص على جوانبها الفنية بالبعد عن المفاجآت غير المتوقعة، والمصادفات الضخمة –غير المعقولة– التي قد تثير سخرية المتلقي (عبد الله، 1986). وليست نهايات القصة فقط بنية نصية منتهية، ومنتهية التخوم والحدود بل هي مفهوم إجرائي، بواسطته يمكن تعيين بعض مستويات اشتغال مؤشرات وعلامات النهاية، سواء على المستوى المادي الملموس، أو على المستوى التأويلي الحدسي غير المباشر (عبد الله، 1986).

ويذكر (إمبرت) ستة أنواع لنهاية القصة القصيرة: «النهاية المفاجئة، النهاية الواضحة، النهاية الإشكالية، النهاية المعضلة، النهاية الواعدة، النهاية المقلوبة» (2000). أمَّا عن وظيفة النهايات فهي متعددة حسب انتماءات النص السردي، في مقدمتها وظيفة الإبلاغ عن نهاية القصة بوظفها الوظيفة الرئيسة: «نهاية تقليدية تعرض حلا للعقدة حيث تجيب عن الأسئلة المعلقة التي يتم تقديمها في الوضعية الابتدائية، ومحصلة أساسية لصيرورة حديثة بدأت وتطورت، وآن لها أن تقدم نتيجة ما للقارئ المتعطش لذلك» (أشهبون، 2013).

ونهايات القصة القصيرة حسب أنماطها متنوعة ومتعددة أبرزها: النهاية المبهمة، النهاية المقلوبة، النهاية المفتوحة، النهاية المغلقة (إمبرت، 2000)، وفيما يلي نماذج لهذه الأنماط في قصص المجموعات القصصية للقاصة

النهاية المبهمة:

ويكون فيها القاص غير قادر على حسم نهاية القصة، وتبقى مشكلة القصة دون حل لأن نهاية القصة يجب أن «تكون إضاءة لكل ما سبقها» (إيخنباوم، 1982)، ومن أمثلته ما ورد في بداية قصة (حلم في دوامة الانهزام) الواردة في المجموعات القصصية (حلم في دوامة الانهزام): «**عجلات السيارة تلتهم الطريق... كصاروخ ليس له أثر أو كمارد يختفي بلمح البصر، أتبين معالمه... وما يحيط به، ولكن قبضة الريح لا تمكنني، الهواء الساخن يرشفني بلفحاته الموجعة. أهم بإغلاق نافذة السيارة، بعد أن أطاح الهواء بغطائي، وأنزل عباءتي على كتفي، ولكن فقدت توازني بعد اندفاع السيارة بكل قوة إلى الأمام لوقوف سيارة أخرى أمام الإشارة الحمراء، تجمدت دماء الحياة بعروقي رعبًا وخوفًا**» (الحربي، 2007أ)، حيث تحكي القصة قصة فتاة مسافرة، واتخذت قرارًا دون ضغوط وصارة في حيرة وقلق، لكن ظلت البداية مبهمة، حيث لم يتم الإفصاح عن هذا القرار، إلا التصرفات الصادرة من الفتاة كالسرعة في قيادة السيار بتهور، وقد انتهت القصة أيضًا نهاية مبهمة لعدم معرفة أين تستقر الطائرة حيث إن رحلة السفر طالت وطالت، فالقاصة هنا لم تحدد مصير الشخصية المحورية في القصة (الفتاة).

النهاية المقلوبة:

وهي نهاية تأتي نتيجة لمتغيرات اقتصادية واجتماعية ونفسية، وهي نهاية «تتخذ فيها الشخصية المحورية في القصة موقفًا مناقضًا لما كانت عليه في البداية، فإذا كانت تكره شخصًا معينًا ينتهي بها الأمر إلى حبه» (إمبرت، 2000)، وهو ما تمثله بداية قصة (الوجه الآخر للصورة) حيث ابتدأت بموقف سار وهو سعادة الشخصية المحورية (الفتاة) لقدوم من ستتزوج به ودخوله لشقته «**سمعت وقع خطواته، وهو يرقي السلم صاعدًا إلى شقته... أحست به، وشعرت أن كل خطوة من خطواته تعزف لحنًا جميلًا على أوتار قلبها .إنه شمس السعادة التي أشرقت على دنياها...، ونشرت الحب والدفء بين جنبات عشها الصغير. حلمها الذي انتظرته طويلا حتى تحقق**» (الحربي، 2000أ)، ولكن النهاية جاءت عكس ذلك حيث تبدل فرح الفتاة لحزن وضيق: «**ولكن اليوم... اليوم فقط تأكدت إنك إنسان آخر...، وصورة أخرى غير تلك الصورة الجميلة التي وضعها بإطار شفاف بهي.. نقي يشع حبًا وإخلاصًا.**

اليوم فقط أقول لك:

غادرني ...

لا أريد أشباح الموت ...

والشك والظنون لا أريدها ...

تستوطن كوخي الآمن لا أريد هذا الجنون ...

يعبث بوريقات حدائقي! (الحربي، 2004أ).

فالنهاية هنا تكشف التحول الطارئ المحزن المخالف للبداية السارة التي بدأت بها القصة.

النهاية المفتوحة: هي «نهاية للقصة القصيرة تكون «مفتوحة على عدة احتمالات حيث يشارك القارئ والمتلقي في وضع حلول المشكلة» (صالح، 2005)، فالنهاية المفتوحة: لا تهتم كثيرًا بالتقاليد الكتابية وهي تكون مشرعة على العديد من

الاحتمالات، ويقوى فيها التشويق، ويشارك القارئ في التأليف من خلال تصور النهايات التي ترضيه (زيتوني، 2002)، ومثلها النهاية الامتدادية التي لا يرتد فيها المتلقي إلى تفاصيل النص ولا ينغلق معها النص وإنما يهتدي فيها المتلقي بما طرحه النص من خيوط ضوء مهتديا بها في الوصول إلى تفسير العالم وظواهره عبر أسئلة يفرضها النص الذي لا ينتهي بنهاية سرد الأحداث، ويتضح ذلك في نهاية قصة (صرخة) الواردة ضمن المجموعة القصصية «نبتة في حقول الصقيع حيث لم يتضح مصير الفتاة بعد أن طردتها أختها من البيت « **خرجت...وقد طوقتها الحيرة...وهي تتساءل:**

أي الدروب تسلك؟

وبأي اتجاه تسير... وعلى أي رصيف تلقي همها ؟؟» (الحربي، 2004د). فمصير الفتاة هنا مجهول لا ندري أي مكان تذهب إليه، وهنا يكثر التخمين من القارئ في تحديد الوجهة التي توجهت إليها الفتاة بعد طردها من المنزل. ففي قصة (مدن النار) نجد النهاية بالنار والنار هنا علامة سيمائية تقبل أن تُفسر بالنقيضين، حيث تأخذ هنا مكانها المعقد حيث توحي بالشدة لما صاحبها من خرائب لا تُزار: «**وفي يوم مشرق امتطيت صهوة جوادي، تاركة جنانني الخضراء... ورحل بي إلى صحاري السنين المجدبة... وخرائب لا تزار!!**» (الحربي 3، 2004).

النهاية المغلقة: هي «نهاية تعرض لرأي القاص، وهي نهاية «تضع حدًّا لنهاية القصة ومجرياتها، حيث يتم التوصل إلى حلٍّل للمشكلة التي تدور حولها المشكلة المطروحة، فلا تترك للمتلقي وضع الاحتمالات» (إمبرت، 2000)، فالنهاية المغلقة: هي نهاية ينطفئ ضوء النص بانغلاق الباب ولا يصبح هناك ضوء يتسلل من الداخل المضيء إلى الخارج المظلم، وهي نهاية تقل فيها الأسئلة المطروحة ويبدو النص فيها جرعة من وعي قد ينفصل المتلقي فيها عن النص نفسه لينفرد بعالمه، منتقلًا من طقس النص إلى مناخ العالم حيث يبدو النص استراحة مما قبله تمهيدا للانتقال لما بعده (الضبع، 2009)، ولقد أكثرت القاصة في غالبية قصص مجموعاتها القصصية من النهاية حيث تستخدم النهايات التي لا تقبل التأويل. ومن أمثلة ذلك نهاية قصة (ظلال عابرة) وهي نهاية مغلقة حسمت مدى ضيق الشخصية الرئيسة في القصة (عمر) من الغربة ومن العيش في المدينة فكانت النهاية هي الرحيل من هذه المدينة للعيش في القرية وحقولها: «**أتينا معًا فلنغادر معًا، لقد قتلتنا الغربة، وأخذت منا أكثر مما أعطتنا، والمدينة ليست لنا، لم نُخلق لنعيش هنا، بل الحقول هي ما ينتظرنا، ولندع المدينة لأهلها**» (الحربي، 2006). فالنهاية هنا نهاية مغلقة حسمت ضيق عمر من الحياة في المدينة، حيث غادر عمر المدينة إلى القرية.

المبحث الثالث: علاقة البدايات بالنهايات في قصص القاصة حكيمة الحربي

تُعدُّ بداية النص القصصي هي «مكان الانفتاح الذي لا يتحدد معناه إلا مع العتبة الأخرى (النهاية) التي تصرفه إلى العالم والتي تغلفه وتفتحه في الوقت ذاته» (خمري، 2007)، ولا شك أنه «تشكل بداية النص القصصي ونهايته جزءًا مهمًا يرتكز عليه العمل الإبداعي؛ حيث تهتم كثير من الدراسات البنيوية بتحليل بدايات النصوص السردية ونهاياتها كما عند كلود دوشيه وغريماس» (خمري، 2007).

ولا يأخذ سؤال كل من البدايات والنهايات عاليته في التحليل، كما في استنتاج النتائج إلا من خلال فهم منطق التعالقات بين عنصر البداية القصصية، مع بقية المكونات النصية السابقة (عنوان، تعيين جنسي، صورة غلاف) واللاحقة (نص القصة)، وكذا فهم طبيعة التفاعل بين كل ما سبق وبين النهاية باعتبارها مكونًا نصيا مهمًا يفترض فيه أن يغلق السرد، ويوقف جريانه (أشهبون، 2013).

وتحاول بداية النص القصصي الإجابة عن عدة تساؤلات تبدأ بالأدوات الاستفهامية التالية: من، أين، متى ولماذا؟ وهو ما يحفز المتلقي للسؤال: ماذا سيأتي بعد ذلك (نور الدين، 1994)، وتحقق عملية الانسجام بين البدايات والنهايات في النصوص القصصية تعطي تصورًا وانطباعًا بحسن التأليف والتماسك في البناء، وتعد مجالا للقاص للتعبير عن أفكاره، ورؤيته للعالم» (زيتوني، 2002).

وإنَّ محاولة تناول البدايات (الاستهلال) مع نهايات النص القصصي، وعلاقة ذلك بموضوع النص القصصي والحدث الرئيس فيه سيكون له أهميته في تكوين البنى السردية، ومدى تحولها إلى أحداث غير متوقعة أو أحداث دائرية بحسب طبيعة العمل السردي نفسه، على افتراض أن إنتاج المعاني تشكيل دلالي، وتوليد الدلالات يمر من خلال البنى السردية التي تقود إلى تحولات عديدة للمعنى (شادلي، 2016).

ويأتي ارتباط النهايات بالبدايات في صور متعددة هي: التطابق، التعارض، التجاوب (بركة، 2002) وبالنظر إلى بدايات ونهايات النصوص القصصية لدى القاصة من ناحية ارتباطها بموضوع القصة يتضح لنا أن الغالبية من فصصها تسير على النمط التقليدي في بدايات السرد ونهاياته، ففي قصة (**حلم...من رماد**) نجد بداية السرد القصصي بداية تقليدية دون تكلف حيث تم استهلال القصة بما يتفق وموضوع القصة (الحلم): «**أضاءت أشعة الصباح...شمعة غرفتها السابحة في ظلام داج...تفتحت أزهار كانت نائمة فوق شفاها...وفراشة الأحلام بألوانها البهية...**» (الحربي، 2004د)، والناظر إلى بدايات الكثير من قصص القاصة تنزاح عن المعهود (الخط التصاعدي للأحداث) من خلال ما يُسمى الميتاسرد (السرد الذي يحيل على ذاته) بمعنى أنه حكي للحكي أو سرد للسرد) (خريس، 2001).

تقول القاصة في بداية قصة (أغبرة حلم): «**ترتجف أطراف النهار...وترتعش طرقاته...قطرة حلم من سحابة تائهة تحاول ترطيب يبس عروقه المتصلبة، وتعيد له هيبته المفقودة،**

الشمس تلملم جدائلها... وتسحب آخر حزمة للضوء... وتضعها في كمها وترحل !!» (الحربي، 2004د)، وتذهب القصة في سرديتها إلى تطور الأحداث بشكل متصاعد واصفة تزايد المعاناة لدى الشخصية الرئيسة في القصة:« **وأصبح رهين حيطان يسكنها الخواء يتمرغ بلزوجة الزمن الذبيح، ويعاني من طعنات سكين الحظ اللعين!**

ثم نقرأ بعد ذلك: صارخًا...لا ترحلي...إن قبري هنا... إن رحلت!!

يرتد بي الزمن إلى انتكاسة وعتمة...لا نور ينفذ من ثقوب نهارها!!» (الحربي، 2004د). ونلحظ هنا أن السرد أغلق القصة هنا بعد اكتمالها ولا يبقى من القصة ما يُسرد في ربط البداية بالنهاية تقول القاصة «**فجأة أضاءت شموع الصحو... وعلى صوت واقعه... انتصب ونفض ما علق به من بقايا أغبرة حلم مزعج يصور ألمه الدفين ويأسه... وخوف يسكن زوايا نفسه من فقدان ضوءٍ مشع**» (الحربي، 2004د). وإنَّ توافق البدايات والنهايات مع متن النص القصصي لقصص الذي يدور في معظمه الأغلب حول المعاناة والقلق ليؤكد على أن «أدب المرأة يخضع بصورة أو أخرى إلى إسقاطات ذاتية من هواجسها الخاصة المعبرة عن حالة قلق معينة أو عن موقف وجداني مُعاش، وهي بفطرتها وتكوينها تبدع أدبًا يرعى أحلامها ـويرتق ثقوب نفسيتها مما يجعل الهم الخاص لديها مسيطرًا على الهم العام، ويجعل أدواتها الفنية أسيرة التسجيل والوصف وفيض الخاطر، وإملاءات الوجدان (عيسى، 1414)، وهو ما لاحظناه في معظم قصص المجموعات القصصية للقاصة حيث تقتطع البيانات العاطفية قسمًا كبيرًا من مضامين الأفكار الجزئية المسردة.

وهناك بعض قصص المجموعات القصصية للقاصة تبدأ من نقطة النهاية، وتحمل خلاصة لنتيجتها، لكن ذلك لم يلغ تطلع القارئ لقراءة العمل، وإنما زاده تشوقًا ولهفة، فلقد كان الاستهلال مليئا بالأسرار، والإشارات المحملة العابرة إلى الحياة المهمة في حياة البطل، إشارات تحفزنا للبحث عن دلالاتها، ومحطات تدفعنا لاستقرائها وتأملها، وقد خمد في أنفسنا السؤال اللاهث (ماذا حدث؟)، واستقر في داخلنا سؤال آخر أشد إلحاحًا، لكنه أكثر روية وهو: لماذا حدث ما حدث وكيف؟ (هوتورن، 1996)، وهو ما نجده في بدايات قصة صرخة القبيلة « حيث تقول القاصة:

«غادر مدينتي دون أن يقول وداعًا!!

غادر...دون أن يُقبل طرقاتها التي تتوق إلى مطر شفاهه، ودفء عناقه، ولهب أنفاسه

غادر...دون أن ينمحني شيئا من وهج روحه؛ ليضيء بداخلي شمعة تبدد عتمة العمر كله!!

غادر ...فتخلت العناد عن أصواتها، والفراشات عن ألوانها!!

غادر!!» (الحربي، 2006)، وهو ما تؤكد نهاية القصة حيث تقول القاصة: «خرج ولم يعد...ترك المكان كله ليحرقني بلوعة غيابه، خرج دون أن يقول وداعًا» (الحربي، 2006)، وهناك علاقات تأثير متبادلة بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة فثلما «تكمن جاذبية النص في البداية؛ تكمن الدهشة: التأملية، الرضى، الراحة في الخاتمة، إنهما قطبان في القصة» (مينه، 2000).

وهناك ثلاثة أنماط للعلاقات بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة هي: التكامل، التقابل، التماثل.

التكامل:

وهي نهاية تعد صدى للبداية، فيما يخص عناصر السرد من شخصيات وأحداث ومكان وزمان» (بركة، 2002).

ففي قصة (سياج من حزن العمر) دارت البداية حول وحدة زمنية هي الليل «**الليل يبسط عباءته الفضفاضة...تسترخي أعضاء الراحة يتمدد مريح فوق أديمه الآسر، تغفو نجومه داخل أجفان الانتظار المتورمة؛ لترسم صورًا أمامها لأشباح مصدرها ضوء فانوس باهت علق فوق أعمدة ليل مضى! في الركن البعيد ...مازال يقف حلم هزيل ... تهتكت قواه، وسلمت إرادته، يشخص في الآفق... ليقرأ ملامح الغد، ويسير خباياه.. لعل هناك ما يشعل قناديل الإرادة، ويبعث ضوء الأمل الذي انطفأ، ويرسل مع أشعة شمس فجر جديد تباشير القدوم.**» (الحربي1، 2004م)، وانتهت القصة بوحدة زمنية أيضًا حيث انتهت بقول القاصة:» **أخذت تردد بمرارة: ما أقسى الزمن حينما تعبر أيامه من بين أصابعك فتجد عقود أمانيك قد انفرطت في بحور اللاتحقيق، وفي طريق مروره داس بكل عنف على أزهارك التي أنبتها بدموع صبرك ...وأحطتها بحلم جميل على أمل أن يتحقق، لكنه طمرته الأيام قبل أن يتبرعم، وينعم بدفء الشمس، ويعلق زهرة على ضفيرة من ضفائرها. لقد وقفت أسيجة الزمن حائلا بين ذاتها وبين بهجة احتضان حلمها** (الحربي، 2004أ).

ونلحظ أن البداية تحمل إيحاءات غير مباشرة بالنهاية منها (الليل يبسط عباءته الفضفاضة، ضوء الأمل الذي انطفأ) وهو ما تؤكده النهاية في قول القاصة:» لقد وقفت أسيجة الزمن حائلا بين ذاتها وبين بهجة احتضان حلمها».

التقابل:

وهي علاقة تتكون من المستوى اللغوية الظاهر، وتمتد إلى عمق النص ومكوناته الدلالية، كما في قصة «الفانوس «التي بدأت بعبث الريح في ضوء الفانوس، ولكنها انتهت بنهاية عكسية تقابلية حيث لن تستطيع الريح العبث بضوء الفانوس مرة ثانية «تقول القاصة في بداية القصة «**يد الريح المتسللة من ثقوب بالنافذة المغلقة ما زالت تعبث بضوء الفانوس القابع**

بأقصى الغرفة الطينية» (الحربي، 2004د).

وتقول في غلق ونهاية القصة «**وهنا علم أهل القرية بأن صاحبة الفانوس اختفت إلى الأبد، ولن تضيء الفانوس كلما أقبل الليل**» (الحربي، 2004د). وهكذا نخلص إلى أن نهاية القصة جاءت في مجرى معاكس للبداية: البداية عدم انطفاء الفانوس، والنهاية: انطفاء الفانوس.

التماثل:

تكون فيها النهاية مماثلة للبداية سواء في اللفظ، أو المضمون، أو كليهما، ونجد ذلك في بداية ونهاية قصة «صرخة القبيلة» حيث اتفقت كل من البداية والنهاية في المضمون، والكثير من الألفاظ الدالة على المغادرة، وعدم قول: «وداعًا «حيث تقول القاصة في بدايات قصة صرخة القبيلة: «**غادر مدينتي دون أن يقول وداعًا!!**

غادر...دون أن يُقبل طرقاتها التي تتوق إلى مطر شفاهه، ودفء عناقه، ولهب أنفاسه

غادر...دون أن ينمحني شيئا من وهج روحه؛ ليضيء بداخلي شمعة تبدد عتمة العمر كله!!

غادر...فتخلت العناديب عن أصواتها، والفراشات عن ألوانها!! غادر!!» (**الحربي، 2006**).

وهو ما تؤكد نهاية القصة حيث تقول القاصة: «**خرج ولم يعد...ترك المكان كله ليحرقني بلوعة غيابه، خرج دون أن يقول وداعًا**» (الحربي، 2006).

نتائج الدراسة وتوصياتها:

توصلت الدراسة لعدة نتائج أبرزها النتائج التالية:

- بدأت معظم قصص المجموعات القصصية للقاصة ببداية غير تقليدية بهدف جذب وتشويق المتلقي مع التركيز على صنع صورة مشوقة لفضاء القصة الذي تدور فيه الأحداث، وتمهيد الطريق إلى أصل النص القصصي.
- استهلت القاصة الكثير من قصصها ببداية الزمن من تقنية الزمن النفسي مستفيدة بما تتضمنه من تذكر وتداخل بين الأزمنة.
- تبدأ بعض قصص المجموعات القصصية للقاصة حكيمة الحربي من نقطة النهاية، وتحمل خلاصة لنتيجتها، لكن ذلك لم يلغ تطلع القارئ لقراءة العمل، وإنما زاده تشوقًا ولهفة، فلقد كانت مليئة بالأسرار، والإشارات المحملة العابرة إلى الحياة المهمة في الشخصية الرئيسة في القصة، إشارات تحفزنا للبحث عن دلالاتها، ومحطات تدفعنا لاستقرائها وتأملها.
- للربط بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة للقاصة حكيمة الحربي له فوائده العديدة للقارئ؛ لأن الفصل بين البدايات والنهايات يعد ممارسة قرائية جافة تعمل على قطع التواصل القرائي، وتفصل بين الدلالات.
- نهجت حكيمة الحربي نهجًا يميل إلى النهاية المغلقة لقصصها نتيجة لرؤيتها الفنية التي تميل إلى تقديم النهايات التي لا تقبل التأويل.
- للعلاقات بين البدايات والنهايات في القصص القصيرة للقاصة حكيمة الحربي دور واضح في تشكيل بنية القصة، وفي إنتاج دلالة النص .
- وفي ضوء النتائج يوصي الباحث عقد ورش عمل وندوات لكتاب القصة القصيرة حول البدايات والنهايات، كما يوصي بإجراء دراسة مماثلة بعنوان البدايات والنهايات في قصص القاصات السعوديات خلال العقد الأخير كما يوصي بإجراء دراسة مماثلة بعنوان «البدايات والنهايات في قصص كُتاب القصة السعوديين بمدينتي الرياض والطائف».

المراجع:

أشهبون، عبد الملك. (2013). البداية والنهاية في الرواية العربية. دار رؤية.

إمبرت، إنريكي إندرسون. (2000). القصة القصيرة النظرية والتطبيق.[ترجمة: على منوفي]. المجلس الأعلى للثقافة.

إيخنباوم، بوريس. (1982). نظرية المنهج الشكلي (نصوص الشكلانيين الروس). [ترجمة: إبراهيم الخطيب]. مؤسسة الأبحاث العربية.

بركة، بسام قويدر، ماتيو والأيوبي، هاشم. (2002). مبادئ تحليل النصوص الأدبية. مكتبة لبنان ناشرون.

بلعابد، عبد الحق. (2002). عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص. (ط1). الدار العربية للعلوم ناشرون.

بوطيب، عبد العالي. (2004). مساهمة في نمذجة الاستهلالات الروائية. *مجلة علامات في النقد*، مجلد 12، ج 46، شوال 1423هـ-ديسمبر 2002، 245-260.

الثقفي، منال عبد الله. (2023). سيمائية الفضاء الروائي (مقاربة في أعمال عواض العصيمي الروائية). مؤسسة الانتشار العربي، النادي الأدبي الثقافي بالطائف.

حافظ، صبري. (2004). البدايات ووظيفتها في النص القصصي. قبرص، مجلة الكرمل، العدد 21 - 22، 142-163.

حدو، رشيد. (1998). بلاغة الاستهلال في روايات عبد الكريم

غلاب. *مجلة فكر وثقافة* العدد 11، سبتمبر 1998م.ص 155-182.

الحربي، حكيمة. (2004أ). حلم في دوامة الانهزام. دار الكنوز الأدبي.

الحربي، حكيمة. (2004ب). سؤال في مدار الحيرة. دار الكنوز الأدبي.

الحربي، حكيمة. (2004ج). قلق المنافي. دار الكنوز الأدبي

الحربي، حكيمة. (2004د). نبتة في حقول الصقيع. دار الكنوز الأدبي.

الحربي، حكيمة. (2006). ظلال عابرة. دار الكنوز الأدبي.

حسانين، محمد مصطفى. (2020). السرد والصورة والعالم. دار الانتشار العربي بالاشتراك مع النادي الأدبي الثقافي بالطائف.

حسن، رجب أحمد عبد الرحيم. (1439). البدايات والنهايات في القصص القرآني. جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم،/1439هـ، وهو في الأصل رسالة دكتوراه، بعنوان: تناسب البدايات والنهايات في القصة القرآنية؛ دراسة بلاغية نقدية، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ب 2012م.

حليفي، شعيب. (2015). هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل. رؤية للنشر والتوزيع.

خريس، أحمد. (2001). العلوم الميتاقصية في الرواية العربية. (ط1). دار الفارابي.

خمري، حسين. (2007). نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. الدار العربية للعلوم ناشرون.

درمش، باسمة. (2007). عتبات النص. مجلة علامات، م16/ جزء61، جدة: النادي الأدبي بجدة، مايو 2007م، 39-84.

ذاكر، عبد النبي. (1998). عتبات الكتابة. (ط1). دار وليلي للطباعة والنشر.

زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية «عربي، إنجليزي، فرنسي». مكتبة لبنان ناشرون.

شادلي، المصطفى. (2016). السيميائيات – نحو علم دلالة جديد للنص. [ترجمة: محمد المعتصم]. دار رؤية.

صالح، إبراهيم. (2005). الأقصوصة عند على الدعجاني. دار محمد علي للنشر.

الضبع، مصطفى. (2019). من جماليات القصة القصيرة السعودية (النسخة الأنثوية).

الطريطر، جليلة. (1998). في شعرية الفاتحة النصية. مجلة علامات في النقد، جدة، النادي الأدبي، م8، ج29، جمادى الأولى 1419هـ-سبتمبر 1998م، 142-178

عبد السلام، فاتح. (1999). الحوار القصصي: تقنياته وعلاقاته السردية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

عبد الله، عدنان خالد. (1986). النقد التطبيقي التحليلي. دار الشؤون الثقافية العامة.

العدواني، معجب. (1429). العمى والجنس الأدبي: عمى البدايات، وأزمة النهايات. أبحاث ملتقى القصيم الأدبي الرابع.

العريني، عبد الله بن صالح. (2007). جماليات البداية والنهاية في القصة القرآنية. الدرعية، السنة 10، العددان: 37، 38، ربيع الأول-جمادى الآخرة 1428هـ/ أبريل-يوليو 2007م.

عيسى، راشد. (1414). معادلات القصة النسائية السعودية. دار النخيل.

الغيثي، شتيوي. (2023). سرد البداوة (تمثيلات الذاكرة في الخطاب الروائي). مؤسسة الانتشار العربي، النادي الأدبي الثقافي بالطائف.

القباني، حسين. (1979). فن كتابة القصة. (ط3). دار الجيل.

لحميداني، حميد. (2007). عتبات النص. مجلة علامات في النقد، مج 12، ج 46، جدة: النادي الأدبي الثقافي، ديسمبر 2002م، 7-50.

مكي، الطاهر (1992). القصة القصيرة (دراسات ومختارات). (ط6). دار المعارف.

مينه، حنا. (2000). القصة والدلالة الفكرية. كتاب الرياض، العدد (76)، الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.

نور الدين، صدوق. (1994). البداية في النص الروائي. دار الحوار باللاذقية.

هوتورن، جيريمي. (1996). مدخل لدراسة الرواية. ترجمة غازي درويش عطية. دار الشؤون الثقافية العامة.

وب، جاك. (2001). بداية القصة (مقالة) منشورة في كتاب معالم القص.[ترجمة مانع الجهني]، الرياض، النادي الأدبي، 2001م، 166-172.

الوسلاتي، بشير. (2001). مقاربات في الرواية والأقصوصة. منشورات سعيدان بسوسة.

Al-Arini, Abdullah bin Saleh (2007). Aesthetics of the beginning and the end in

the Quranic story. (in Arabic). Ad-Diriyah, Year 10, Issues: 37, 38, Rabi` al-Awwal-Jumada al-Akhira 1428 AH / April-July 2007 AD.

Al-Dabaa, Mustafa (2019). Among the aesthetics of the Saudi short story (female version).

Lahmedani, Hamid (2007). Text thresholds. (in Arabic). *Signs in Criticism Magazine,* Vol. 12, Vol. 46, Jeddah: The Literary and Cultural Club, December 2002.

Minna, Hanna (2000). The story and the intellectual significance. (in Arabic). Al-Riyadh Book, No. 76, Riyadh: Al-Yamamah Press Foundation.

أقوال الإمام القُتَبِي (ت: 276هـ)، في الوقف والابتداء من خلال كتاب القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس جمعًا ودراسة

Sayings of Imam Al-Qutabi (Died 276 AH) on Waqf and Ibtida Through the Book of "Al-Qat' wa Al-I'tnaf" by Abu Ja`far Al-Nahhas Collecting and Study

د. فيصل بن حمود الشمري
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المشارك بجامعة حائل، كلية التربية، قسم الثقافة الإسلامية

Dr. Faisal bin Hamoud bin al-Shammari
Associate Professor of Interpretation and Quranic Sciences at the University of Hail,
College of Education, Department of Islamic Culture

(قُدم للنشر في 2023/09/06، وقُبل للنشر في 2023/12/12)

المستخلص

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه، وبعد: تناول هذا البحث أقوال الإمام القتبي في الوقف والابتداء من خلال كتاب القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس، مع دراستها ومقارنتها بأقوال علماء الوقف والابتداء، وقد اشتمل هذا البحث على: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة. المقدمة وتشتمل على: أهمية الموضوع وأسباب اختياره، أهداف البحث، الدراسات السابقة، حدود البحث، خطة البحث، منهج البحث. التمهيد، ويشتمل على: تعريف علم الوقف والابتداء، وأهميته، وأقسامه، وتعريف بكتاب «الوقف والائتناف للنحاس»، المبحث الاول: ترجمة الإمام القتبي، المبحث الثاني: أقوال القُتَبِي في الوقف والابتداء، مرتبة على سور القرآن. وبعد ذلك الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات. وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي، ثم أتبعته بالمنهج التحليلي لدراسة تلك الأقوال.

الكلمات المفتاحية: القتبي، الوقف والابتداء، القطع والائتناف، النحاس.

Abstract

All praise is due to Allah, the Lord of all that exists, and may peace and blessings be upon our Prophet Muhammad, and upon his household and all his companion. This research examines the sayings of Imam Al-Qutabi on Waqf and Ibtida through the book of "Al-Qat' wa Al-Itnaf" by Abu Ja`far Al-Nahhas. It also studies and compares Al-Qutabi's sayings with the sayings of Waqf and Ibtida's scholars. The research is arranged into: an introduction, a preface, two treatises, and a conclusion. The introduction includes the importance of topic, reasons for being chosen, research objectives, literature review, research delimitation, research plan, and research methodology. The preface includes a definition of the science of Waqf and Ibtida, its importance, its divisions, and an introduction to the book of "Al-Qat' wa Al-I'tnaf" by Al-Nahhas. The first treatise includes a biography of Imam Al-Qutabi. The second treatise includes Al-Qutabi's sayings on Waqf and Ibtida, arranged according to the Surahs of Qur'an. The conclusion highlights the most important findings and recommendations. In this research, I adopt the inductive approach, and follow it by the analytical approach to study these sayings.

Keywords: Al-Qutabi, Waqf and Ibtida, Al-Qat' wa Al-I'tnaf, Al-Nahhas.

المقدمة:

منذ الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد: فإن دراسة كتاب الله ﷻ وما يتعلق به من علوم من أجلّ ما تُقضى فيه الأوقات، وتُفنى فيه الأعمار، لعظمه ومكانته، ومن أجل العلوم القرآنية وأعظمها: علم الوقف والابتداء، الذي بمعرفته تتبين أماكن الوقوف والابتداء، وتظهر معاني الآيات، وتتضح مقاصدها؛ ولهذا فقد نال هذا العلمُ العنايةَ والاهتمام من علماء الأمة منذ عصور التدوين الأولى، فألفوا فيه كثيراً من المصنفات، منها ما وصل إلينا، ومنها ما فُقد، وبالرغم من ذلك هناك الكثير من العلماء الذين اشتغلوا بخدمة كتاب الله وعلومه ومنها علم الوقف والابتداء إلا أن أقوالهم في هذا الفن منثورة متفرقة في بطون الكتب، ومن هؤلاء الإمام القتبي عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ)؛ ولذا فقد آثرت أن أجمع أقوال هذا العلم في هذا البحث الذي سميته: «أقوال القتبي (ت: 276هـ)، في الوقف والابتداء من خلال كتاب القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس- جمعاً ودراسة».

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تتضح أهمية الموضوع وأسباب اختياره من خلال العناصر التالية:

1. أهمية ومنزلة علم الوقف والابتداء، ودوره في فهم كتاب الله وإيضاح معانيه.
2. مكانة الإمام القتبي العلمية، فهو عالم جهبذ، رأس في علوم متعددة، وفنون متباينة، مع عناية خاصة بكتاب الله ﷻ وما يتعلق به من علوم، ومما يدل على ذلك كثرة مؤلفاته في مختلف علوم القرآن كما سيأتي في التعريف به.
3. عناية الإمام أبي جعفر النحاس (ت:338هـ) بنقل أقوال الإمام القتبي في الوقف والابتداء في كتابه «القطع والائتناف» مما يدل على أهميتها ومنزلتها بين علماء هذا الفن.
4. الرغبة في جمع أقوال القتبي في الوقف والابتداء المنثورة في كتاب «القطع والائتناف» في مكان واحد؛ ليسهل الوصول إليها والاستفادة منها، ويتأكد هذا مع جدة البحث في هذا الموضوع؛ حيث لم أجد من أفرده بالبحث والدراسة كما سيأتي.

أهداف البحث:

1. تعريف علم الوقف والابتداء، وبيان منزلته بين علوم القرآن.
2. التعريف بالإمام القتبي (ت: 276هـ)، وإبراز جهوده في علم الوقف والابتداء.
3. جمع أقوال الإمام القتبي في الوقف والابتداء في موضع واحد.
4. دراسة تلك الأقوال ومقارنتها بأقوال أئمة الوقف والابتداء.

الدراسات السابقة:

لم يظهر لي-بعد البحث والتحري- مَنْ جمع أقوال الإمام القتبي(ت: 276هـ) في الوقف والابتداء، في بحث مستقل، أما جمع أقوال العلماء السابقين في الوقف والابتداء فله نظائر، ومن ذلك:

- بحث «الوقف والابتداء عند الإمام موفق الدين الكواشي (ت: 680هـ) في كتابه «التلخيص في تفسير القرآن العظيم، سورة النساء دراسة تطبيقية، إعداد: د. محمد بن مصطفى بن علي منصور، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشريعة، العدد201 ذو القعدة عام 1443 هـ.
- أقوال نصير بن يوسف النحوي (ت: 240هـ) في الوقف والابتداء: جمعًا ودراسة، إعداد: أ.د: فهد بن مطيع المغدوي، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشريعة، العدد199، جمادى الأولى عام 1443 هـ. إلى غير ذلك من البحوث التي تدور حول نفس الفكرة.
- وهناك رسالة دكتوراه بعنوان: «جهود الإمام ابن قتيبة، ومنهجه في علوم القرآن: عرضًا ودراسة»، للباحث: سعد بن مبارك بن سعد الدوسري، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم القرآن وعلومه، الرياض، 1441هـ، تناول فيها الباحث التعريف بابن قتيبة ومصنفاته المختلفة، جهوده ومنهجه في التفسير، مثل تفسره القرآن بالقرآن، وقيمة التفسير اللغوي، واهتمامه في التفسير بالجوانب النحوية والصرفية والبلاغية، ودفع الإشكالات عن آيات القرآن الكريم، وجهوده في القراءات ومنهجه فيها، وبالنسبة لجهود ابن قتيبة في علوم القرآن وأصول التفسير تعرض الباحث لدراسة أقوال ابن قتيبة في أسماء القرآن وسوره وفضائله، وإعجازه، ونزول القرآن وتواتره، والمحكم والمتشابه، والنسخ ، والقسم في القرآن، ومن خلال هذا العرض، يتبين أنه لم يتعرض لأقواله في الوقف والابتداء، ولعل السبب في ذلك أن ابن قتيبة لم يفرد هذا الفن بمؤلف مستقل، والله أعلم.
- بالإضافة إلى مشروع علمي في جمع أقوال ابن قتيبة في التفسير وهو عبارة عن رسالتي دكتوراه من قسم الكتاب والسنة بكلية أصول الدين والدعوة جامعة أم القرى 1429هـ، وفكرة المشروع جمع لأقوال الإمام القتبي في تفسير الآيات القرآنية وحصرها من سائر كتبه، وترتيبها على حسب ترتيب المصحف، ثم التعليق على أقواله ومقارنتها بأقوال أهل العلم ثم بيان الراجح في تفسير الآية، وبهذا يتبين أنه لم يتعرض لأقوال ابن قتيبة في الوقف والابتداء.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في جمع ودراسة أقوال الإمام القتبي

(ت: 276هـ)، في الوقف والابتداء من خلال كتاب «القطع والائتناف» لأبي جعفر النحاس.

خطة البحث:

قسمتُ البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

المقدمة: وتشتمل على: أهمية الموضوع وأسباب اختياره، أهداف البحث، الدراسات السابقة، حدود البحث، خطة البحث، منهج البحث.

التمهيد، ويشتمل على: تعريف علم الوقف والابتداء، وأهميته، وأقسامه، وتعريف بكتاب «الوقف والائتناف للنحاس»، وفيه:

أولاً: تعريف علم الوقف والابتداء.

ثانياً: أهمية علم الوقف والابتداء.

ثالثاً: أقسام الوقف والابتداء.

رابعًا: تعريف موجز بكتاب «الوقف والائتناف للنحاس».

المبحث الاول: ترجمة مختصرة للإمام القتبي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالإمام القتبي.

المطلب الثاني: مكانته العلمية ومؤلفاته.

المبحث الثاني: أقوال القتبي في الوقف والابتداء، مرتبة على سور القرآن.

الخاتمة، وتشتمل على أهم نتائج البحث.

منهج البحث:

سلكت المنهج الاستقرائي لجمع أقوال القتبي في الوقف والابتداء من كتاب «الوقف والائتناف»، لأبي جعفر النحاس، ثم أتبعته بالمنهج التحليلي لدراسة تلك الأقوال ومقارنتها مع أقوال علماء الوقف والابتداء وفق الخطوات الآتية:

- ابتدأت بذكر الآية التي تتضمن نقلًا عن القتبي في الوقف والابتداء.
- أتبعتُ الآيات بذكر قول القتبي في الوقف والابتداء، وما يتعلق به من المعاني، مع ذكره بنصه- قدر الإمكان- كما روي عنه.
- وثقتُ أقوال القتبي من كتب الوقف والابتداء التي نقلت عنه.
- ذكرتُ بعض أقوال علماء الوقف والابتداء في الموضع المذكور، حسب ما يقتضيه البيان والإيضاح مع الإيجاز والاختصار.
- لم أتوسع في ذكر أقوال العلماء السابقين في الوقف والابتداء خشية الإثقال والإطالة.
- اكتفيتُ بذكر أقواله في الوقف والابتداء وما يتعلق بها، ولم أسهب في مقارنتها مع أقوال العلماء السابقين، إلا بقدر البيان والاختصار؛ إذ المقصود جمعها والوقوف عليها، بما يحقق منهجها ومكانتها.
- تركتُ التعريف بالإعلام المذكورين ضمن النصوص المنقولة؛ لشهرتهم في علم الوقف والابتداء، خشية إثقال الحواشي بما هو معلوم عن أهل الفن. والله أسأل التوفيق والسداد.

التمهيد- تعريف علم الوقف والابتداء، وأهميته، وأقسامه، وتعريف بكتاب «الوقف والائتناف للنحاس»

أولاً: تعريف علم الوقف والابتداء

التعريف بالوقف والابتداء:

الوقف لغة: "الوقف مصدر قولك: وقفتُ الدابة، ووقفتُ الكلمة وقفًا، وهذا مُجَاوِزٌ، فإذا كان لازمًا قلت: وقفت وُقوفًا، وإذا وَقَّفْتَ الرجلَ على كلمة، قلت: وقَّفته توقيفًا" (الأزهري، 2001: 9/251) "ومعنى الوقف أنك تقدر أن تسكت على كل حرف منها". (ابن منظور، 1993: 1/11).

واصطلاحًا: عرفه ابن الجزري بقوله: «الوقف عبارة عن قطع الصوت على الكلمة زمنًا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة، إما بما يلي الحرف الموقوف عليه، أو بما قبله» (ابن الجزري، د ت: 1/240). **وعرفه الأشموني بقوله:** «قطع الصوت آخر الكلمة زمنًا ما، أو قطع الكلمة عما بعدها» (الأشموني، 2008: 1/24).

أما الابتداء لغة: "بدأت بالشيء بدءًا، ابتدأت به، وبدأت الشيء فعلته ابتداءً" (الجوهري:1987: 1/35)، "بَدَأَ: الباء والدال والهمزة من افتتاح الشيء، يقال: بدأت بالأمر وابتدأت من الابتداء" (ابن فارس، 1979: 1/212).

واصطلاحًا: عرفه الجعبري بقوله: «الابتداء: لفظك بكلمة منفصلة الزمان» (الجعبري، 2020: 1/14). **وعرفه الشيخ المرصفي بقوله:** «الابتداء هو الشروع في القراءة بعد قطع، أو وقف» (المرصفي:1988: 1/392).

أما علم الوقف والابتداء فهو: «علم يعرف به القارئ المواضع التي يصلح أو لا يصلح الابتداء بها» (الطيار، 2010: 18). وقيل: «علم يعرف به مواضع الوقف والابتداء، وكيفيتهما، من حيث الصحة وعدمها، مراعاة لمعاني كلام الله تعالى، وفهم كتابه الكريم» (السندي، 2019: 28).

ثانيًا: أهمية علم الوقف والابتداء

اهتم العلماء بعلم «الوقف والابتداء» وخصوه بمزيد العناية والرعاية؛ وذلك لتعلقه الوثيق بكتاب الله ﷻ، وكونه سببًا في

فهم معانية وتدبر آياته على الوجه الصحيح، والمتصفح لكتاب أهل الفن يجد كلماتهم تفيض بأهمية هذا العلم والثناء عليه.

قال الزركشي: «معرفة الوقف والابتداء: وهو فنٌ جليلٌ وبه يُعرف كيف أداء القرآن، ويترتب على ذلك فوائد كثيرة، واستنباطات غزيرة، وبه تتبين معاني الآيات ويؤمن الاحتراز عن الوقوع في المشكلات» (1957: 1/241). وقال ابن الجزري: «ففي معرفة الوقف والابتداء الذي دونه العلماء، تبيين معاني القرآن العظيم، وتعريف مقاصده وإظهار فوائده، وبه يتهيأ الغوص على درره وفوائده، فإن كان هذا بدعة فنعمت البدعة هذه» (1985: 178).

قال النكزاوي: «باب الوقف عظيم القدر جليل الخطر، لأنه لا يتأتى لأحد معرفة معاني القرآن، ولا استنباط الأدلة الشرعية منه إلا بمعرفة الفواصل» (المرصفي، 1974: 1/155). ومما يدل إيضًا على أهمية علم الوقف والابتداء؛ كثرة المؤلفات التي صنفت في هذا الفن، ومن تلك المصنفات التي وصلت إلينا (حديد، 2016: 20):

- الوقف والابتداء في كتاب الله ﷻ لمحمد بن سعدان الضرير (ت: 231هـ).
- إيضاح الوقف والابتداء لأبي بكر بن الأنباري (ت: 231هـ).
- القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس (ت: 338هـ)، وغيرها.

ثالثًا: أقسام الوقف (الداني، 2001: 8؛ الزركشي، 1957: 1/350؛ المرصفي، 1974: 1/374):

اختلف علماء الوقف في بيان أقسام الوقف على مذاهب متعددة أشهرها:

1. الوقف التمام: وهو الذي لا يتعلق بشيء مما بعده، فيحسن الوقف عليه، والابتداء بما بعده، وأكثر ما يوجد عند رؤوس الآي.
2. الوقف الكافي: وهو الذي يحسن الوقف عليه أيضًا، والابتداء بما بعده، غير أن الذي بعده متعلق به من جهة المعنى دون اللفظ، نحو الوقف على قوله: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ ﴾ [النساء: 23].
3. الوقف الحسن: هو الوقف على كلام تم معناه، وتعلق بما بعده لفظًا ومعنى مع الفائدة، نحو الوقوف على لفظ الجلالة من قوله تعالى: ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾ [الفاتحة: 2].
4. الوقف القبيح: هو الذي لا يعرف المراد منه، وذلك نحو الوقف على قوله: ﴿ بِسْمِ ﴾ [الفاتحة:1]و ﴿مَالِكِ﴾ [الفاتحة: 2] والابتداء بقوله: ﴿ لِلَّهِ ﴾ [الفاتحة: 2]و﴿يَوْمِ الدِّينِ ﴾

قال الزركشي: «وقسمه بعضهم إلى ثلاثة أقسام، وأسقط الحسن، وقسمه آخرون إلى اثنين، وأسقط الكافي الحسن» (الزركشي، 1957: 1/350). وقال الأشموني: «والناس في اصطلاح مراتبه مختلفون، كل واحد له اصطلاح، وذلك شائع لما اشتهر أنه لا مشاحة في الاصطلاح».

رابعًا: التعريف بكتاب «الوقف والائتناف للنحاس»

يُعد كتاب «القطع والائتناف» لأبي جعفر النحاس من أهم ما أُلف في علم الوقف والابتداء، فهو أول كتاب كامل في هذا الفن، يضاف إلى ذلك أنه قد حوى واستوعب كل ما صُنف قبله في الوقف والابتداء سواء من كتب مشهورة أو غير مشهورة، كما نقل أقوال العلماء المتقدمين في هذا الشأن ممن فُقدت مؤلفاتهم، وكذلك فقد جمع علوم متنوعة من علوم القرآن، كالتفسير والقراءات والنحو والإعراب وغير ذلك (حديد، 2016: 2230).

لذا فقد نهل منه العلماء ونقل عنه، واستفاد منه، خاصة فيما يتعلق بالعلماء الذين لم يصنفوا في الوقف والابتداء وأقوالهم وآراءهم في الفن منثورة في ثنايا الكتاب كالقتبي، وهذا من الأسباب التي دعتني لاختيار هذا الكتاب لجمع أقوال القتبي في الوقف والابتداء منه.

المبحث الأول: ترجمة مختصرة للإمام القتبي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالإمام القتبي

اسمه: عبدالله بن مسلم بن قتيبة بن مسلم المَرْوزي الدَّيْنَوَري. وكنيته: أبو محمد. وكثيرًا ما ينسب إلى جده، وهي نسبة مشتهرة عند العلماء، فيقال: القُتَبِي بضم القاف، وفتح التاء، وكسر الباء.

مولده: اختلف المؤرخون في تحديد البلد الذي ولد فيه القتبي، فقيل: ولد في الكوفة، وقيل: ولد في بغداد، وقد يجمع بينهما بأنه يقال: إنه ولد في الكوفة ثم رحل إلى بغداد فسكنها. وكذلك اختلفوا في تحديد السنة التي ولد فيها فقيل: ولد سنة اثنتي عشرة ومائتين، وقيل: سنة ثلاث عشرة ومائتين (ابن خلكان، 1994: 3/42؛ الذهبي، 1985: 13/296؛ الزبيدي، 1973: 183؛ السيوطي، د ت: 2/63).

نشأته العلمية: قضى ابن قتيبة معظم حياته في بغداد، وكانت إذ ذاك قِبْلَة الدنيا في العلم والمعرفة والثقافة، –كما قضى شطرًا من حياته في الدِّينَوَر قاضيًا لها–، وقد تتلمذ ابن قتيبة على يد جَهَابِذة عصره الذين كانوا في بغداد، من علماء وأدباء وفقهاء ومحدثين، فأخذ عنهم علمًا غزيرًا واسعًا شمل مختلف الفنون والعلوم؛ من حديث وتفسير، ولغة وأدب وأخبار، وغيرها. ومن هؤلاء العلماء:

1. والده: مسلم بن قتيبة. إلا أنه ليس من المشهورين إذ لم يترجم له أحد من المؤرخين.
2. أحمد بن سعيد اللحياني، صاحب أبي عبيد القاسم بن

سلام (ابن أبي يعلى، د ت: 1/145).

3. أبو عبدالله محمد بن سَلام الجحمي البصري (ت:231هـ) (الزبيدي، 1973: 183؛ السيوطي، د ت: 2/63).
4. أبو يعقوب إسحاق بن راهويه (ت:238هـ) (ابن حجر، 1908: 1/190).
5. أبو إسحاق إبراهيم بن سفيان الزيادي (ت:249هـ) (السيوطي، د ت: 1/114).
6. أبو حاتم سهل بن محمد السجستاني (ت:255هـ) (المزي، 1980: 12/201).
7. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت:255هـ) (ابن حجر، 1971: 4/355؛ الزركلي، 1976: 5/75).
8. أبو الفضل العباس بن فرج الرياشي (ت:257هـ) (السيوطي، د ت: 2/27).

تلاميذه: بعد أن استوعب ابن قتيبة علم شيوخه، تصدر للإقراء، وكان من شأنه أن يخلو إلى نفسه في بيته، فيؤلف كتبه، ويُجَوِّدها، ثم يخرجها للناس، ويُقْرِئها لمن شاء من طلاب علمه وأدبه، وقد تتلمذ له عدد كبير، منهم:

1. ابنه أبو جعفر أحمد بن عبدالله بن مسلم (ت:322هـ) (الذهبي، د ت: 2/16).
2. أبو بكر محمد بن خلف المرْزُبَان (ت:309هـ) (الذهبي، د ت: 1/459؛ ابن حجر، 1971: 5/175).
3. أبو القاسم إبراهيم بن محمد بن أيوب بن بَشِير الصائغ (ت:313هـ) (الخطيب، 2002: 6/156).
4. أبو محمد عبيدالله بن عبدالرحمن بن محمد بن عيسى السكري (ت:323هـ) (الذهبي، 1963: 2/400).
5. عبدالله بن جعفر بن درستويه الفسوي (ت:335هـ).

وغيرهم كثير.

خُلُقُه: كان ابن قتيبة حسن الأخلاق، حميد السَّجَايَا، كريم الخصال، متواضعًا، نبيلاً، فاضلاً، صدوقًا، ثقة في دينه وعلمه، وكان من المدافعين عن السنة أمام غلواء المعتزلة، وعلماء الكلام، القائلين بخلق القرآن (الخطيب، 2002: 10/170؛ ابن العماد، 1986: 4/318).

وفاته: بعد عمر ملأه ابن قتيبة بالعلم طلبًا وتحصيلًا ونشرًا وتأليفًا وفاه الأجل المحتوم، وقد اختلف العلماء في تحديد السنة التي توفي فيها، وأكثر من ترجم له على أنه مات في سنة (276هـ) وهذا أرجح الأقوال في سنة وفاته (الخطيب، 2002: 10/170؛ الأنباري، 1985: 160).

ويذكر في سبب وفاته: أنه أكل هريسة، فأصاب حرارة، ثم صاح صيحة شديدة، ثم أُغمِي عليه إلى وقت صلاة الظهر، ثم اضطرب ساعة، ثم هدأ، فما زال يتشهد إلى وقت السحر، ثم مات (الخطيب، 2002: 10/170؛ السمعاني، 1962: 4/452؛ الأنباري، 1985: 160). ويزيدُ ابن حجر قائلاً: إنه ازدرد الهريسة –أي ابتلاعها– ساخنة قبل أن تتفثأ حرارتها، فأهلكته (ابن حجر، 1971: 3/358).

المطلب الثاني: مكانته العلمية ومؤلفاته

مكانته العلمية: حظي الإمام القتبي بمنزلة رفيعة ومكانة عالية، ونال ثناءً عطرًا من الأئمة، وتكاد تجمع آراء العلماء على الإقرار بالمنزلة العالية التي تبوّأها ابن قتيبة على مرّ العصور، فقد شهد له النديم بأنه كان «صادقاً فيما يرويه، عالماً باللغة والنحو، وكتبه مرغوب فيها» (النديم، 1997: 115) وقال الخطيب البغدادي: «هو صاحب التصانيف المشهورة والكتب المعروفة، وكان ثقة ديّناً فاضلاً» (الخطيب، 2002: 10/170). وجرى على مثل هذا القول ابن حزم وابن خلكان وابن تيميّة والذهبي وغيرهم (ابن خلكان، 1994: 3/42؛ ابن حجر، 1971: 3/357).

بيد أن ابن قتيبة لم يسلم من سهام النقد والتجريح التي طالت علمه ومسّت عقيدته، فقد هاجمه معاصره أبو بكر بن الأنباري (ت: 328هـ)، ونسبه إلى الجهل والغباوة وقلة المعرفة، واتهمه أبو الطيب الحلبي (ت: 351هـ)، بأنه خلط بين مذهبي البصرة والكوفة في النحو، وذهب الحاكم النيسابوري (ت: 405هـ) بعيداً حين قال: «أجمعت الأمّة على أن القتيبيّ كذّاب» قال الذهبي: «هذه مجازفة قبيحة، وكلام مَنْ لم يخف الله» (الذهبي، 1963: 4/198)، كما اتهمه الدارقطني بأنه كان يميل إلى التشبيه منحرفاً عن العترة (آل البيت)، وتبعه البيهقي، فقال: «كان كرّاميّا». وهي تهمة لا يخفى بطلانها، لأن ابن قتيبة ألف كتاباً في الرد على هؤلاء أسماه «الاختلاف في اللفظ والرد على الجهميّة والمشبهة» (الذهبي، 2003: 20/383).

ولا ريب أن جلّ ما رمي به ابن قتيبة لا يصح، وقد تولى غير واحد من العلماء الرد عليه، كالذهبي وغيره، رحم الله الجميع. وخير دليل على تلك المنزلة مصنفاته، فإنها شاهد صدق على سعة علمه وطول باعه في شتى المعارف، مما يشهد لصاحبها بأنه «من أوعية العلم» كما وصفه الذهبي (الذهبي، د ت: 1/459).

مؤلفاته: الإمام القتبي من المتفننين في التأليف والمجودين في التدوين، وقد بلغ الذروة في التصنيف والتأليف، وقد تعدَّدت مُؤلَّفاته وكُتبه، كما تعدَّدت مواضيعها؛ فلم يقتصر إنتاجه على فن واحد، بل ضرب بسهم وافر في أكثر من ميدان، حيث اشتملت مؤلفاته على مواضيع الدين، والأدب، واللغة، والتاريخ، وقد بلغت مؤلفاته زهاء ثلاثمائة مصنف، كما ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية (ابن تيمية، 1995: 17/34) (الفتاوى). ولعل هذا العدد يرجع إلى أنه قد وقع خلط بين أسماء الكتب نفسها، وبين أسماء الأبواب والفصول داخل تلك الكتب، ولهذا ذكر الذهبي أن

مؤلفاته بلغت إحدى وعشرين مصنفاً (الذهبي، د.ت: 2/199)، وذكر النووي أنها تزيد على ستين كتابًا (النووي، د ت: 2/555).

ومن أشهر مؤلفاته: مشكل القرآن، وغريب الحديث، والردّ على المشبّهة، وإعراب القراءات، وتفسير غريب القرآن، وتأويل مختلف الحديث، والشعر والشعراء، وجامع النحو الكبير، وكتاب الردّ على القائل بخلق القرآن، وكتاب الأنواء، وكتاب المعارف، وعيون الأخبار، وفضل العرب، ودلائل النبوّة، وأدب الكاتب، والمسائل والأجوبة، وعيون الشعر، وغيرها الكثير.

والناظر في مصنفات ابن قتيبة الدارس لها يلحظ أنه من أجود المصنفين تأليفًا وأغزرهم إنتاجًا، وأكثرهم إمتاعًا، وهذا يدل على تبحر الإمام القتبي وسعة ثقافته، وتعدد المصادر التي يرجع إليها وتنوعها، ويلحظ كذلك أن له اهتمامًا بالتفسير وعلوم القرآن، فقد ألف فيها عددًا من المؤلفات، إلا أنه لم يفرد «علم الوقف والابتداء» بمصنف مستقل، والله أعلم.

المبحث الثاني– أقوال القتبي في الوقف والابتداء، مرتبة على سور القرآن

1. قال تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۚ وَلَقَدْ وَصَّيْنَا الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَإِيَّاكُمْ أَنِ اتَّقُوا اللَّهَ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ﴾ [النساء: 131].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ وَإِيَّاكُمْ أَنِ اتَّقُوا اللَّهَ ﴾ تم» (النحاس، 1992: 186).

أقوال أئمة الوقف:

هذا الوقف كافٍ عند الداني والخليجي (الداني، 2001: 270؛ الخليجي، 2013: 286). مطلقٌ عند السجاوندي 2006): 2/426) حسنٌ عند الغزّال والهمذاني (الغزال، 2019: 1/437؛ الهمذاني: 1990: 286). وتام عند الأخفش ونصير وهو ما اختاره القتبي، أي: ولقد وصيناهم وإياكم أن اتقوا الله (النكزاوي، 1992: 1/572).

2. قال تعالى: ﴿ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ ۚ إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَىٰ مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِّنْهُ ۖ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ۖ وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةٌ ۚ انتَهُوا خَيْرًا لَّكُمْ ۚ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ۖ سُبْحَانَهُ أَن يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ ۘ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۗ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ وَكِيلًا ﴾ [النساء: 171].

قال أبو جعفر النحاس: « قال القتبي: ﴿ انتَهُوا خَيْرًا لَّكُمْ ﴾ تم الكلام ...» (النحاس، 1992: 194).

أقوال أئمة الوقف:

هذا الوقف كافٍ عند الداني والنكزاوي والقسطلاني والخليجي (الداني: 2001: ص:233، النكزاوي: 1992: 1/588، القسطلاني: 2013 : 5/1917، الخليجي: 2013 : 289).

صالح عند العماني (2001:1/609)، مطلق عند (السجاوندي، 2006: 2/441) حسن عند الهمذاني والأشموني (السجاوندي، 2006: 2/441؛ الهمذاني، 1990: 1/424؛ الأشموني: 2008: 1/ 237).

ومعنى الآية: انتهبوا أيها القائلون: الله ثالث ثلاثة عما تقولون من الزور والشك بالله، فإن الانتهاء عن ذلك خير لكم من قِيله. (الطبري، 2000: 7/706).

3. قال تعالى: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ الْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾ [المائدة: 96].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ ﴾ تم الكلام، وهذا غلط كيف يبتدأ بمنصوب يعمل فيه ما قبله والقول ما قال الأخفش قال: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ﴾ كلام واحد، أي أحل لكم متاعًا» (النحاس، 1992: 211).

أقوال أئمة الوقف:

اختار القتبي أن الوقف على﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ ﴾ تام، وعارضه النحاس وقال: إن هذا غلط؛ وأن الصواب الوقف على ﴿ وَلِلسَّيَّارَةِ ﴾ .

وذهب الأنباري والأشموني إلى أن الوقف على ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ ﴾ حسن غير تام لأن قوله: ﴿ مَتَاعًا لَّكُمْ﴾ منصوب متعلق بالأول (الأنباري، 1971:2/625؛ الأشموني، 2008: 1/ 239).

بينما ذهب الداني والنكزاوي والقسطلاني والخليجي إلى أن الوقف على ﴿ وَلِلسَّيَّارَةِ ﴾كافٍ (الداني، 2001: 244؛ النكزاوي، 1992: 2/621؛ القسطلاني، 2013: 5/2003؛ الخليجي، 2013: 289).

ومعنى الآية على ذلك: متاعا لكم أي: منفعة لمن كان منكم مقيما أو حاضرا في بلده يستمتع بأكله وينتفع به وللسيارة يقول: ومنفعة أيضا ومتعة للسائرين من أرض إلى أرض، ومسافرين يتزودونه في سفرهم مليحا. والسيارة: جمع سيار (الطبري، 2000: 8/735).

4. قال تعالى: ﴿ وَاخْتَارَ مُوسَىٰ قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا لِّمِيقَاتِنَا ۖ فَلَمَّا أَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ قَالَ رَبِّ لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُم مِّن قَبْلُ وَإِيَّايَ ۖ أَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ السُّفَهَاءُ مِنَّا ۖ إِنْ هِيَ إِلَّا فِتْنَتُكَ تُضِلُّ بِهَا مَن تَشَاءُ وَتَهْدِي مَن تَشَاءُ ۖ أَنتَ وَلِيُّنَا فَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا ۖ وَأَنتَ خَيْرُ الْغَافِرِينَ﴾ [الأعراف: 155].

قال أبو جعفر النحاس: «القطع على رؤوس الآيات حسن إلى ﴿ لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُم مِّن قَبْلُ وَإِيَّايَ ﴾ قال الأخفش: قال هاهنا تم الكلام، وكذا روى عن نافع **وهو قول القتبي**» (النحاس، 1992: 263).

أقوال أئمة الوقف:

هذا الوقف تام الأخفش ونافع، وهو ما اختاره القتبي (النحاس، 1992: 263). وكافٍ عند الداني والقسطلاني والأشموني والخليجي. (الداني، 2001: 277؛ القسطلاني، 2013: 5/2253؛ الأشموني، 2008: 310؛ الخليجي، 2013: 1/ 323).

وحسن عند العماني والغزالي والهمذاني. (العماني: 2001:2/153، الغزال: 2019: 2/33، الهمذاني: 1990: 2/365). مطلق عند السجاوندي (2006: 2/516).

وعليه؛ فالوقف على ﴿ لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُم مِّن قَبْلُ وَإِيَّايَ﴾ وقف كافٍ لتمامه في ذاته وتعلقه بما بعده معنىً.

5. قال تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَىٰ عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا ۜ (1) قَيِّمًا لِيُنْذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا (2)﴾ [الكهف: 1-2].

قال أبو جعفر النحاس: «قال أبو حاتم:﴿ عِوَجًا ۜ﴾ رأس آية والتمام ﴿ قَيِّمًا ﴾ كذا قال أحمد بن جعفر **وأبو محمد القتبي**، وجعلوه على التقديم والتأخير، والمعنى عندهم الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب قيمًا ولم يجعل له عوجًا» (النحاس، 1992: 384).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله: ﴿ قَيِّمًا ﴾ تام عند اللؤلؤي وأبي حاتم وأحمد بن جعفر، وهو ما اختار القتبي (النحاس، 1992: 384؛ الخزاعي، 2019: 960).

ومحل وقفٍ عند الفراء والأخفش والأنباري (الأنباري، 1971:2 /725؛ الخزاعي، 2019: 960).

ووقف مفهوم عند الجعبري (2020: 403)، وكافٍ عند القسطلاني 2013): 6/2813).

ويتبين مما سبق أن الوقف على قوله:﴿ قَيِّمًا ﴾ وقف حسنٌ لتعلقه بما بعده لفظًا ومعنىً، وهو قوله: ﴿ لِيُنْذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِنْ لَدُنْهُ ﴾ فاللام في ﴿ لِيُنْذِرَ ﴾ لام كي، ويكره الابتداء بها عند علماء الوقف (الأشموني، 2008: 320).

وقد اختار نافع ويعقوب وعاصم الوقوف على﴿ عِوَجًا ﴾، وهو ما رجحه النحاس والسجاوندي والأشموني.

وسكت حفص على ﴿ عِوَجًا ﴾ سكتةً لطيفة من غير نفس، إشعارًا بأن ﴿ قَيِّمًا ﴾ ليس متصلا بـ ﴿ عِوَجًا ﴾ وإنما هو من وصف الكتاب (أبو شامة، د ت: 3/327].

6. قال تعالى: ﴿ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾ [طه: 129].

قال أبو جعفر النحاس: «التمام كما قال القتبي ﴿ وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾» (النحاس، 1992: 420).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله: ﴿ وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾ تام عند الأنباري (1971: 2/771)، وعند الداني (2001: 132). وعنده أيضًا: وقيل كافٍ.

والوقف على قوله تعالى: ﴿ لَكَانَ لِزَامًا ﴾ تامٌ عند الخليجي (2013: 415)، وقال العماني: «وزعم بعضهم أن الوقف عند قوله: ﴿ لَكَانَ لِزَامًا ﴾ قال: ويبتدئ بقوله:﴿ وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾ على معنى: ولهم أجلٌ مسمى» (العماني، 2001: 2/392)، وقال الأشموني: «﴿ لَكَانَ لِزَامًا ﴾ جائز عند بعضهم، أي: وله أجل مسمى، وليس بوقف إن عطف ﴿ وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾ على ﴿كَلِمَةٌ ﴾ أي: ولولا أجل مسمى، لكان العذاب لازما لهم» (الأشموني، 2008: 311).

ومعنى الآية:﴿ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى (129)﴾ فيه تقديم وتأخيرٌ، أي: ولولا كلمةٌ سبقت من ربك وأجلٌ مسمى لكان لزامًا (القرطبي، 1964: 11/260).

7. قال تعالى: ﴿ يَكَادُونَ يَسْطُونَ بِالَّذِينَ يَتْلُونَ عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا ۗ قُلْ أَفَأُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَٰلِكُمُ ۗ النَّارُ وَعَدَهَا اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ۖ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ (72) ﴾ [الحج: 72].

قال أبو جعفر النحاس: «التمام عند القتبي وأحمد بن جعفر ﴿ أَفَأُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَٰلِكُمُ ﴾ قال نصير: التمام رأس الآية؛ لأنه كلام يدعو بعضه بعضًا» (النحاس، 1992: 450).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله:﴿ أَفَأُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَٰلِكُمُ ﴾ تامٌ عند أحمد بن جعفر والأشموني، وهو قول القتبي (النحاس، 1992: 450؛ الأشموني، 2008: 325) وكافٍ عند الداني والنكزاوي والقسطلاني (الداني، 2001: 397؛ النكزاوي، 1992: 2/625؛ القسطلاني، 2013: 7/2997)، وحسنٌ عند العماني والهمذاني (العماني: 2001: 2/452؛ الهمذاني، 1990: 2/686)، ومطلق عند السجاوندي (2006: 2/722) وصالح عند الجعبري على تقدير (هو النار) كافٍ على الابتداء لكلمة في (النار)، لتعلقه بما بعده معنى، وهو قوله: ﴿ النَّارُ وَعَدَهَا اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ وعلى قراءة الجر فلا يصح الوقف باتفاق العلماء؛ لأنه فصل بين البدل والمبدل منه (الأنباري، 1971: 2/780).

والوصل في قراءة الرفع أولى؛ لاتصال المعنى، وبهذا علل نصير كما نقل النحاس «لأنه كلام يدعو بعضه بعضًا» ولأن قوله ﴿ النَّارُ وَعَدَهَا اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ من جملة القول في قوله: ﴿ قُلْ أَفَأُنَبِّئُكُم ﴾

8. قال تعالى: ﴿ قَالَ كَلَّا ۖ فَاذْهَبَا بِآيَاتِنَا ۖ إِنَّا مَعَكُم مُّسْتَمِعُونَ ﴾ [الشعراء:15].

قال أبو جعفر النحاس: «وعن نافع قال ﴿كَلَّا ﴾ تم، وقال نصير: أي كلا لا يصلون إلى ذلك، وقال أحمد بن جعفر:﴿قَالَ﴾

تم وهو قول القتبي» (النحاس، 1992: 491).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله ﴿كَلَّا﴾ تام عند نافع وأحمد بن جعفر وأبي حاتم والداني والقسطلاني، وهو قول ابن مجاهد وغيرهم. وهو ما اختاره القتبي (الداني، 2001: 422؛ القسطلاني، 2013: 7/3156؛ السخاوي، 1999: 2/559؛ الخزاعي، 2019: 960).

وقال الأنباري: الوقف على ﴿كَلَّا﴾ لأن المعنى: لا، وليس الأمر كما ظنوا، فاذهبا، وليس للحق في هذا الموضع معنى» (الأنباري، 1971: 2/ 625). وقال أبو حاتم: « ﴿كَلَّا﴾ هذا الوقف، أراد أنهم لا يقدرون على ذلك، أي: على قتلك، لأني معكما أسمع وأرى» (الخزاعي، 2019: 960). وهو حسنٌ عند مكي (2003: 55). ومحل وقفٍ عند الباقولي (2021: 368).

ويتبين مما سبق موافقة أغلب أئمة الوقف للقتبي على صحة الوقف على قوله ﴿كَلَّا﴾ ويكون الوقف كافيًا؛ لتعلقه بما بعده معنىً، وإن كان ثمة تعلق لفظي فقوله تعالى:﴿ فَاذْهَبَا بِآيَاتِنَا ﴾ معطوف على ما دل عليه ﴿كَلَّا﴾ والتقدير: ارتدع عن هذا الظن، فاذهب أنت وأخوك (الزجاج: 1988: 4/58).

9. قال تعالى:﴿ وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ ۖ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَن يَنفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (9) ﴾ [القصص: 9].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ تم، وكذا قال أحمد بن جعفر» (النحاس، 1992: 508).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى: ﴿ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ تام عند نافع والدينوري ومحمد بن عيسى وأحمد بن جعفر والزجاج (الداني: 2001: ص:430) وكافٍ عند الأشموني (2008: 350)، واختار الداني أن التمام المختار الوقف على ﴿ أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا ﴾ لأنه انقضاء كلام امرأة فرعون، وما بعده ابتداء وخبر، كما ذكر أن الوقف على﴿ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ اختاره غيره (الداني، 2001: 430). وأكثر المفسرين على أن كلام امرأة فرعون تم على﴿ أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا ﴾ كما هو اختيار الداني، وأن ﴿ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾ ابتداء من كلام الله ﷻ أخبر أنهم لا يشعرون أن هلاكهم في سببه (الفراء، د ت: 2/302).

ومعنى الآية: قالت امرأة فرعون ﴿ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ تعني بذلك موسى (الطبري، 2000: 18/164).

ويتبين مما سبق أن الوقف على﴿ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ يعد من الوقوف الكافية؛ لتمامه في ذاته وتعلقه بما بعده معنى، فقوله:﴿لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَن يَنفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا﴾ جملة مستأنفة ، وقوله تعالى:﴿قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ﴾ خبراً مبتدأ مرفوع، على إضمار هو قرة عين لي ولك، والمعنى: هذا الصبي قرةُ عين لي ولك، أي: ونرى ما تقر به أعيننا، ومما يقوي الوقف: الابتداء بعده بالنفي: ﴿لَا تَقْتُلُوهُ ﴾ (القرطبي، 1964: 13/253).

10. قال تعالى: ﴿ قَالَ ذَٰلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ ۖ أَيَّمَا الْأَجَلَيْنِ قَضَيْتُ فَلَا عُدْوَانَ عَلَيَّ ۖ وَاللَّهُ عَلَىٰ مَا نَقُولُ وَكِيلٌ (28)﴾ [القصص:28].

قال أبو جعفر النحاس: « القطع على رؤوس الآيات حسن إلى ﴿ قَالَ ذَٰلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ ﴾ [القصص: 28] ثم يبتديء فإن القتبي قال: تم، وكذا قال أحمد بن جعفر، وقال نصير: لا بأس بالوقوف على ﴿ بَيْنِي وَبَيْنَكَ ﴾ [القصص: 28] ثم يبتديء ﴿أَيَّمَا الْأَجَلَيْنِ قَضَيْتُ فَلَا عُدْوَانَ عَلَيَّ ﴾ » (النحاس، 1992: 510).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله:﴿ قَالَ ذَٰلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ ﴾ تامٌ عند أحمد بن جعفر وهو اختيار القتبي.

وقال الداني: هو مفهوم صالح (الداني، 2001: 437)، وهو كافٍ عند العماني والقسطلاني والأشموني (العماني، 2001: 2/609، القسطلاني، 2013: 7/3242؛ الأشموني، 2008: 345). وحسنٌ عن الغزال والهمذاني (الغزال، 2019: 2/453؛ الهمذاني، 1990: 2/765)، ومطلق عند السجاوندي (2006: 2/779).

11. قال تعالى: ﴿ قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ هَٰذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَٰنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ (52) ﴾ [يس: 52].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا﴾ تام ويستحب الوقوف عليه؛ لأنه كلامان على ما روى في التفسير أن الكفار قالوا من بعثنا من مرقدنا فقالت لهم الملائكة ﴿هَٰذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَٰنُ﴾ » (النحاس، 1992: 581).

أقوال أئمة الوقف:

هذا الوقف تام عند الأكثر كما قال الداني (2001: ص:437)، والأشموني (الأشموني، 2008: 355)، ونسب لابن عباس (النحاس، 1992: 581). وكان عاصم وأبو عبد الرحمن السلمي يستحبان الوقوف على ذلك، وبه قال الفراء (د ت: 2/380)، وأبو حاتم (النحاس، 1992: 581).

وحسن عند الإنباري (1971 :2/ 853).

وقيل: يوقف على ﴿هَٰذَا﴾ ويبدأ بـ ﴿هَٰذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَٰنُ﴾ أجاز ذلك الأنباري (1971 :2/853)، والدينوري (النحاس/ 1992: 581).

والراجح أن قوله:﴿ هَٰذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَٰنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ (52)﴾ من قول المؤمنين جواباً لقول الكافرين ﴿ مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ ﴾ لأنه أشبه بظاهر التنزيل؛ لأن قول الكفار﴿ مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ ﴾ دليل على أنهم كانوا جهالا بمن بعثهم ولذلك تثبتوا

من غيرهم (الطبري، 2000: 23/17).

فالوقف على ﴿ مَّرْقَدِنَآ ۜ ﴾ تام للفصل بين كلام الكافرين وكلام المؤمنين، والله أعلم.

معنى الآية: قال هؤلاء المشركون – لما نُفخ في الصور نفخة البعث لموقف القيامة، فَرُدَّتْ أرواحهم إلى أجسامهم ، وذلك بعد نومة ناموها: ﴿ يَا وَيْلَنَا مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَآ ۜ ﴾» (الطبري، 2000: 23/17) .

12. قال تعالى: ﴿ أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَىٰ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم ۚ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ (81) ﴾ [يس: 81].

قال أبو جعفر النحاس: «عن نافع ﴿ مِثْلَهُمْ ۚ بَلَىٰ ﴾ تم، وهو قول محمد بن عيسى وكذا قال القتبي» (النحاس، 1992: 584).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى: ﴿ مِثْلَهُمْ ۚ بَلَىٰ ﴾ تام عند نافع ومحمد بن عيسى والقتبي كما حكاه النحاس (1992 : 584) ورجحه الأشموني والأنصاري (الأشموني، 2008: 360).

الثاني: كافٍ وبه قال الداني (2001: 440).

والأقرب الحكم بالكفاية لأن جملة ﴿ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾ متعلقة بما قبلها من جهة المعنى فقط، وبالتالي وجد التعلق في المعنى وهو ضابط الكفاية في الوقف. ينظر: منازل القرآن لأبي الفضل ص (795) (الهمذاني، 1990: 2/851).

ومعنى الآية: بلى هو قادر على أن يخلق مثلهم (القرطبي، 1964: 15/62).

13. قال تعالى: ﴿ لَّا يَسَّمَّعُونَ إِلَى الْمَلَإِ الْأَعْلَىٰ وَيُقْذَفُونَ مِن كُلِّ جَانِبٍ (8) دُحُورًا ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ (9)﴾ [الصافات: 8-9].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ وَيُقْذَفُونَ مِن كُلِّ جَانِبٍ (8) دُحُورًا ۖ ﴾ تم الكلام» (النحاس، 1992: 586).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله: ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ تام كما اختار القتبي، وهو قول نصير. كما حكاه النحاس (1992: 586).

وقال أبو حاتم الوقف على﴿ مِن كُلِّ جَانِبٍ ۖ ﴾ وقال الأنباري: ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ وقف حسن، والمعنى: يقذفون من كل جانب طردًا وإبعادًا (الأنباري، 1971: 2/857) وهو كافٍ عند الداني (الداني: 2001: 477) وقال السجاوندي: «قد قيل على تقدير: من كل جانب يرجمون رجومًا، ويدحرون دحورًا ، والأصل الوصل»، (السجاوندي: 2006: 2/853) وهو كافٍ أو تام عند القسطلاني (2013 : 8/3159). والوقف على﴿ مِن كُلِّ جَانِبٍ﴾ حسن عند الأشموني وأحسن منه ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ (الأشموني، 2008: 368).

وقال النحاس: «القطع على﴿ مِن كُلِّ جَانِبٍ ۖ ﴾ بعيد؛ لأن العامل في ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ ما قبله أو معناه» (النحاس، 1992: 586).

ولعل الوقف على ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ تام، لتمام المعنى عنده، وهو اختيار أكثر الأئمة، والاختلاف في هذه الموضع متعلق بإعراب ﴿ دُحُورًا ۖ ﴾ فقد جاء فيها عدة أوجه:

الأول: أنه مصدر، والثاني: أنه مفعول لأجله، والثالث: أنه في موضع حال (الفراء، د ت: 2/383؛ النحاس، 2000: 3/279).

14. قال تعالى: ﴿ إِذْ دَخَلُوا عَلَىٰ دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ ۖ قَالُوا لَا تَخَفْ ۖ خَصْمَانِ بَغَىٰ بَعْضُنَا عَلَىٰ بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَىٰ سَوَاءِ الصِّرَاطِ (22) ﴾ [ص: 22].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ قَالُوا لَا تَخَفْ ۖ ﴾ تم الكلام وكذا يُروى عن نافع» (النحاس، 1992: 597).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى: ﴿ قَالُوا لَا تَخَفْ ۖ ﴾ تام عند نافع، وهو ما اختاره القتبي (النحاس، 1992: 597). وقال أبو حاتم والداني: كافٍ. (النحاس، 1992: 597؛ الداني، 2001: 478)، وحسن عند الأنباري (1971: 2/861).

15. قال تعالى: ﴿ وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا بَلَىٰ وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ (71) ﴾ [الزمر: 71].

قال أبو جعفر النحاس: « ﴿قَالُوا بَلَىٰ ﴾ تمام على ما روى عن نافع وهو قول القتبي وأحمد بن جعفر» (النحاس، 1992: 613).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى:﴿ قَالُوا بَلَىٰ ﴾ تام، وهو قول نافع وأحمد بن جعفر، والقتبي، كما حكاه النحاس (1992: 613). وكافٍ وهو قول الداني (2001: 479). والذي ذهب إليه الداني، وحكاه النحاس عن نافع والقتبي هو الصواب إذا جعلت جملة ﴿ وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ ﴾ من قول الخزنة، وأما وأنها من تتمة قول الكافرين فيمنع الوقف بسبب الفصل بين بعض القول وبعضه الآخر.

قال الطبري: «﴿وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ يقول: قالوا – يعني الكفار – ولكن وجبت كلمة الله أن عذابه لأهل الكفر به علينا بكفرنا به» (الطبري، 2000: 24/41).

وعليه فجملة﴿وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾

الراجح من مقول الكافرين، ولأجل ذلك لا يوقف على (بلى) ويترجح الوصل بعدها لما في الوقف عليها من فصل بعض المقول وبعضه الآخر.

16. قال تعالى: ﴿ قَالُوا أَوَلَمْ تَكُ تَأْتِيكُمْ رُسُلُكُم بِالْبَيِّنَاتِ ۖ قَالُوا بَلَىٰ ۚ قَالُوا فَادْعُوا ۗ وَمَا دُعَاءُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ (50)﴾ [غافر: 50].

قال أبو جعفر النحاس: « التمام عند القتبي ﴿ قَالُوا بَلَىٰ ۚ ﴾ [غافر: 50] » (النحاس: 1992: ص: 619).

أقوال أئمة الوقف:

الأول: تام وهذا قول القتبي، كما نقل النحاس (1992: 619).

الثاني: كاف، وبه قال الداني والأشموني والأنصاري (الداني، 2001: 479؛ الأشموني، 2008: 370).

الثالث: مطلق، وبه قال السجاوندي (2006: 2/893).

وأولى الأقوال قول من حكم عليه بالتمام والكفاية، وكونه كافيا هو الأقرب؛ لأن (بلى) جواب لما قبلها غير متعلق بما بعدها، وجملة ﴿ قَالُوا فَادْعُوا ۗ ﴾ متعلقة بما قبلها معنى لا لفظًا لأنها من قول الخزنة ردًا على الكفار وهو ما يجعل الوقف كافيًا، وأما حكم السجاوندي بالإطلاق فسببه صحة الابتداء بقوله تعالى: ﴿ قَالُوا فَادْعُوا ۗ ﴾ لأنه مستأنف كما مر.

17. قال تعالى: ﴿ وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ ۗ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ ۖ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى ۚ أُولَٰئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ (44) ﴾ [فصلت: 44].

قال أبو جعفر النحاس: «التمام عند القتبي وأحمد بن جعفر ﴿ لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ﴾ ثم يبتديء ﴿ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ ۗ ﴾ والتفسير يدل على ما قالا لأن المعنى عند أهل التفسير أرسول عربي وقرآن أعجمي» (النحاس: 1992: ص: 628).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى:﴿ لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ﴾ تام عند أحمد بن جعفر، وهو ما اختاره القتبي، ورجحه النحاس؛ لأنه التفسير يدل عليه.

وهو وقف حسن عند الأنباري (الأنباري، 1971: 2/878).

قال الداني: «﴿ لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ﴾ كاف على قراءة من قرأ ﴿أأعجمي﴾ بالاستفهام لأنه مرفوع على أنه خبر ابتداء مضمر، والتقدير: أقرآن أعجمي ورسول عربي، على وجه الإنكار منهم لذلك. ومن قرأ ذلك بالخبر لم يكف الوقف قبله لأنه بدل من قوله ﴿آياته﴾» (الداني، 2001: 486).

أما العماني (2001 :2/661) فلم يقيد الوقف عند قوله ﴿لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ﴾ بقراءة دون أخرى، فهو وقف كافٍ عنده غير مقيد بوجه، وكان قال بعد ذلك: «والقراء يختارون الوقف على﴿ لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ﴾ لمن استفهم ، فأما من لم يستفهم فإنه يختار على قراءته الوصل».

ومعنى الآية: يخاطب الله ﷻ نبيه ﷺ فيقول: لو جعلنا هذا القرآن أعجميًّا؛ لاعترض قومك من قريش ولقالوا: لولا بُيِّنت آياته بلغتنا، فنفقهه ونعلم ما هو وما فيه (القرطبي، 1964: 18/429).

18. قال تعالى: ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ ۚ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ۖ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا ۖ سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ۚ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَىٰ عَلَىٰ سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ ۗ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا (29) ﴾ [الفتح: 29].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ ﴾ تم الكلام» (النحاس، 1992: 672).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ ﴾ تام عند الأنباري (1971 :2/902)، وعزاه النحاس إلى أكثر أهل العلم، وروي عن سعيد بن جبير عن ابن عباس (النحاس، 1992: 672).

وقال الداني: « ﴿ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ ﴾ تام لأن ما بعده مبتدأ وخبر، وهو قول الضحاك وقتادة» (الداني، 2001: 490). وهو اختيار الأشموني (2008: 2/284).

قال ابن جرير: «أولى القولين في ذلك بالصواب قول من قال: مثلهم في التوراة، غير مثلهم في الإنجيل، وإن الخبر عن مثلهم في التوراة متناهٍ عند قوله: ﴿ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ ﴾ وذلك أن القول لو كان كما قال مجاهد من أن مثلهم في التوراة والإنجيل واحد، لكان التنزيل: ومثلهم في الإنجيل، وكزرع أخرج شطأه، فكان تمثيلهم بالزرع معطوفا على قوله: ﴿ سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ۚ ﴾ حتى يكون ذلك خبرا عن أن ذلك مثلهم في التوراة والإنجيل...» (الطبري، 2000: 21/328) .

ويتبين مما سبق أن الوقف على ﴿ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ ۚ﴾ من الوقوف الكافية؛ إن جعل ما بعده مستأنفًا ، وهو قوله:﴿وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنجِيلِ ﴾ ويكون مبتدأ، وخبره: ﴿ كَزَرْعٍ ﴾، والمعنى: وصفةُ أصحاب النبي ﷺ في الإنجيل: كالزرع، ويكونون قليلًا ، ثم يزدادون ويكثر عددهم بعد دخولهم الإسلام، وهي مختلفة عن صفتهم التي في التوارة (الطبري، 2000: 21/328) .

ويكون الوقف حسنًا إن جُعل قوله ﴿وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنجِيلِ ﴾ معطوفًا عليه، فتكون صفتهم في التوراة والإنجيل واحدة، ولا يتم الوقف على العطف دون المعطوف عليه حسب القواعد المتفق عليها (الأنباري، 1971: 2/900).

19. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِمْ بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي ۚ تُسِرُّونَ إِلَيْهِمْ بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ ۚ وَمَنْ يَفْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ(1)﴾ [الممتحنة: 1].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ ﴾ تم الكلام أي يخرجون الرسول ويخرجون الرسول ويخرجونكم بإيمانكم. قال أبو جعفر: وهذا كلام متناقض لأنه إن كان المعنى يخرجون الرسول ويخرجونكم بإيمانكم فالكلام متصل» (النحاس، 1992: 731).

أقوال أئمة الوقف:

ذهب القتبي إلى أن الوقف على قوله تعالى:﴿ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ ﴾ تم الكلام أي يخرجون الرسول ويخرجون الرسول ويخرجونكم بإيمانكم، وقد عاب النحاس هذا القول، ووصفه بالتناقض، وقد اختلف العلماء في الوقف على قوله تعالى:﴿ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ ﴾ كما يلي:

ذكر الأنباري أنه حسن؛ لأن قوله ﴿أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ﴾ متعلق بالأول (الأنباري، 1971:2/ 910)، وكذلك نقل الداني أنه حسن واختاره؛ لأن ما بعده متعلق به، والمعنى: يخرجون الرسول ويخرجونكم لأن تؤمنوا أي: كراهة أن تؤمنوا (الداني:، 2001: 490).

واختار النحاس الوصل على معنى يخرجون الرسول ويخرجونكم بإيمانكم (النحاس: 1992: ص: 731).

واختار العماني الوصل لأن ﴿ أَنْ تُؤْمِنُوا ﴾ متعلق بما قبله على أي تقدير كان (العماني، 2001: 2/770).

وذكر الجعبري أنه مفهوم (الجعبري، 2020: 467). وبناء عليه فاختيار النحاس والعماني الوصل مرضي للعلة المذكورة، واختيار الداني مرضي؛ حيث لا يبتدأ بما بعده، ويستلزم إعادة ما قبله حتى يتم المعنى، وهو الأولى لطول الآية أيضًا وانقطاع النفس.

20. قال تعالى: ﴿ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا ۖ فَاتَّقُوا اللَّهَ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ آمَنُوا ۚ قَدْ أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكُمْ ذِكْرًا (10)﴾ [الطلاق: 10].

قال أبو جعفر النحاس: «قال القتبي: ﴿ قَدْ أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكُمْ ذِكْرًا ﴾ تمام» (النحاس: 1992: 746).

أقوال أئمة الوقف:

الوقف على قوله تعالى: ﴿ قَدْ أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكُمْ ذِكْرًا ﴾ تمام عند القتبي كما نقل النحاس. وحسن غير تام عند الأنباري (1971:2/939) ونقل عن السجستاني: أنه تام وخطأه فقال: «وهذا خطأ لأن «الرسول» منصوب على الإتباع لـ «الذكر» ولا يحسن الوقف على متبوع دون تابع». واختاره الداني (2001: 596) أنه لا يكفي الوقف على قوله ((ذكراً)) ولا يحسن.

21. قال تعالى: ﴿ إِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ (13) كَلَّا ۖ بَلْ ۜ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ (14) ﴾ [المطففين: 13–14].

قال أبو جعفر النحاس: «التمام عند أبي حاتم ﴿ قَالَ أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ ﴾ وعند القتبي ﴿كَلَّا ۖ ﴾ كذا كل كلا في القرآن الوقوف عليها جائز إلا أن تكون بعدها قسم فيكون صلة له مثل:﴿ كَلَّا وَالْقَمَرِ ﴾ [المدثر: 32]» (النحاس، 1992: 795).

أقوال أئمة الوقف:

اختار القتبي أن الوقف على ﴿كَلَّا ۖ ﴾ تام، وهو قول الداني (2001: 613). ومن حكم عليه بالتمام فسبب حمله معنى ﴿كَلَّا﴾ على الردع والزخر، كما ذكر الطبرى وابن عطية (الطبري، 2000: 30/130؛ ابن عطية، 2001: 5/451).

وذهب أبو حاتم إلى أن الوقف على ﴿كَلَّا ۖ ﴾ ممنوع، واختار التمام على ﴿ قَالَ أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ ﴾ (النحاس، 1992: 795).

وجعل معنى ﴿كَلَّا﴾ على تقدير ألا الاستفتاحية فهي شديدة التعلق بما بعدها. والتقدير: ألا بل ران على قلوبهم ما كانوا يكسبون (القيسي، 2003: 63).

22. قال تعالى: ﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (14) كَلَّا لَئِن لَّمْ يَنتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ (15)﴾ [العلق: 15–14].

قال أبو جعفر النحاس: «﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ ﴾ تمام عند أبي حاتم، والتمام عند القتبي ومحمد بن جرير﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (14) كَلَّا ﴾ والمعنى ألم يعلم بأن الله يرى لا يتهيأ لأبي جهل أن يتم له نهي النبي ﷺ عن صلاته وعن عبادته ربه جل وعز» (النحاس، 1992: 811).

أقوال أئمة الوقف:

اختار القتبي ومحمد بن جرير أن الوقف على قوله:﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (14) كَلَّا ﴾ تمام. واستبعده السخاوي فقال: «وأجاز الطبري والقتبي الوقف على (كلا) ههنا، أي: لم يعلم أبو جهل بأن الله يرى وفيه بعد» (السخاوي، 1999: 2/469).

وذهب الأنباري إلى أن الوقف على قوله:﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (14) كَلَّا ﴾ رديء، وأن الوقف على ﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ﴾ حسنٌ (الأنباري، 1971: 2/953).

واختار الأشموني أن الوقف على قوله: ﴿ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (14) كَلَّا ﴾ ممنوع (الأشموني، 2008: 372).

فمن اختار أن الوقف تام، حمل معنى (كلا) على الردع والزجر، وأما من لم ير الوقف عليها فقد حمل معناها على: (ألا) الاستفتاحية والمعنى: ألا لئن لم ينته لنسفعا بالناصية، أو حقاً،

والمعنى: حقًا لئن لم ينته لنسفعًا بالناصية، وبالتالي فهي متعلقة بما بعدها (القيسي، 2003: 65؛ السخاوي، 1999: 2/469).

والراجح: هو ما ذهب إليه جمهور علماء الوقف من أن الوقف على (كلا) لا يحسن؛ لأنه يوهم نفي رؤية الله ﷻ لأعمال عباده. فعلى القارئ الوقف على (يرى)، ومن ثم يبتدئ بـ (كلا) على معنى: حقًا، أو على معنى: ألا لئن لم ينتهِ.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من بُعث خاتمًا للرسالات، وبعد: فأحمد الله وأشكره على ما يسر وأعان، فالفضل له أولًا وآخرًا ظاهرًا وباطنًا، ثم في نهاية هذا البحث أوجز في خاتمته أهم النتائج التي توصلت إليها:

- أهمية علم الوقف والابتداء، وأنه من أهم العلوم التي ينبغي لقارئ القرآن معرفتها ومراعاتها في قراءته؛ إذ به تُعرف معاني التنزيل وتُفهم مقاصده.
- كثرة المؤلفات في علم الوقف والابتداء، مما يدل على أهمية هذا الفن ومكانته بين علوم القرآن، ولقد خصص للمؤلفات في الفن معجم كبير يقع في ستة مجلدات كما تقدم.
- أهمية كتاب «الوقف والائتناف» لأبي جعفر النحاس؛ إذ يعد أول كتاب كامل في علم الوقف والابتداء يصل إلينا.
- المكانة العلمية العالية للإمام القتبي، ودوره الباز في خدمة كتاب الله وما يتعلق به من علوم، ومنها «علم الوقف والابتداء».
- اهتمام العلماء المتقدمين كأبي جعفر النحاس بنقل أقوال القتبي في الوقف والابتداء في مصنفاته، مما يدل على إمامته في هذا الفن، واعتبار أقوال واختياراته، وشهرتها وانتشارها بين أرباب هذا الفن.
- وافق النحاس ما اختاره القتبي إلا في موضعين فقط تعقبه فيهما.

التوصيات:

أما التوصيات فمن أهمها:

- العناية بتدريس علم الوقف والابتداء لطلبة العلوم الشرعية، بحيث تكون أساسيات هذا العلم مؤصلة عندهم بشكل واضح، فتكبر فائدته، ويعظم الانتفاع به.
- دراسة أسرار القرآن في علم الوقف والابتداء، وبيان تلك المعاني التفسيرية، وما يتعلق بها من أحكام.
- العناية بجمع أقوال أهل العلم في الوقف والابتداء، ممن لم يؤلف في هذا الفن، وأقوالهم فيه مبثوثة منثورة في بطون كتب التفسير، ومن هؤلاء: أبو جعفر الرُّؤاسي، وابن كيسان، والرازي وغيرهم.

والله أسأل الله أن يجعلنا من أهل الفردوس من الجنان، ويخلصنا من طريق أهل النار، ووالدينا، وذرياتنا، ومشايخنا، وجميع المسلمين. وصلى الله وسلم على عبده ورسوله محمد، وعلى آله وأصحابه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع والمصادر:

ابن أبي يعلى، محمد بن محمد أبو الحسين. (د ت). طبقات الحنابلة. (د.ط). المحقق: محمد حامد الفقي. دار المعرفة.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. (1985). التمهيد في علم التجويد. (ط1). [تحقيق: الدكتور على حسين البواب]. مكتبة المعارف، الرياض.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. (د.ت). النشر في القراءات العشر. (ط.1). [المحقق : علي محمد الضباع]. المطبعة التجارية الكبرى.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح. (1986). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. (ط1). [حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط]. دار ابن كثير.

ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي أبو العباس شمس الدين. (1994). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. (ط.1). [المحقق: إحسان عباس]. دار صادر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام الأندلسي. (2001). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (ط.1). [المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد]. دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني. (1979). معجم مقاييس اللغة. (ط.1).[المحقق: عبد السلام محمد هارون]. دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الرويفعى الإفريقي. (1994). لسان العرب. (ط.1). دار صادر.

أبو شامة، أبو القاسم شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المقدسي الدمشقي. (د ت). إبراز المعاني من حرز الأماني. (ط1). دار الكتب العلمية.

الأخشيذ، إسماعيل بن الفضل بن أحمد. (2019). منازل القرآن في الوقوف. (ط.1). هويدا بنت أبو بكر بن سعيد، جامعة أم القرى.

الأزهري، محمد بن أحمد الهروي، أبو منصور. (2001). تهذيب اللغة. (ط1). [المحقق: محمد عوض مرعب]. دار إحياء التراث العربي.

الأشبيلي، محمد بن الحسن بن عبيد الله بن مذحج الزبيدي الأندلسي أبو بكر. (د.ت). طبقات النحويين واللغويين. (ط2). [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. دار المعارف

الأشموني، أحمد بن عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم المصري الشافعي. (2008). منار الهدى في بيان الوقف والابتدا. (ط.1). [المحقق: عبد الرحيم الطرهوني]. دار الحديث.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات. (1985). نزهة الألباب في طبقات الأدباء. (ط.3).د [المحقق: إبراهيم السامرائي]. مكتبة المنار.

الأنباري، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر. (1971). إيضاح الوقف والابتداء. (ط1). [المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان]. امطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

الباقولي، الحسن علي بن الحسن أبو الحسن. (2021). الملخص في الوقف والابتداء . (ط.1). [تحقيق: عبدالرحمن بن محمد مدخلي]. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

الجعبري، إبراهيم بن عمر. (2020). وصف الاهتداء في الوقف والابتداء . (ط.1). [تحقيق: نواف بن معيض الحارثي]. دار طيبة الخضراء.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، (ط4). دار العلم للملايين.

حديد، محمد توفيق محمد. (2016). معجم مؤلفات الوقف والابتداء: دراسة تاريخية تحليلية، تشمل مصنفات الوقف والابتداء من القرن الأول إلى آخر عام 1436هـ. (ط.1). مركز تفسير للدراسات القرآنية.

الخزاعي، أبو الفضل محمد بن جعفر (2019). الإبانة في الوقف والابتداء. دراسة وتحقيق (ط1)، [تحقيق: سماح بنت محمد القرشي]. مركز النشر جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي البغدادي. (2002). تاريخ بغداد. (ط1). [المحقق: الدكتور بشار عواد معروف]. دار الغرب الإسلامي.

الخليجي، محمد بن عبدالرحمن. (2013). الاهتداء إلى بيان الوقف والابتداء. (ط1). [تحقيق: فرغلي سيد عرباوي]. مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع.

الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو. (2001). المكتفى في الوقف والابتدا. (ط.1).[المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان]. دار عمار.

الدوسري، سعد بن مبارك بن سعد. (2000)، جهود الإمام ابن قتيبة، ومنهجه في علوم القرآن، مركز النشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم القرآن وعلومه، الرياض.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (2003). تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام. (ط1). [المحقق: الدكتور بشار عوّاد معروف]. دار الغرب الإسلامي.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (2006). سير أعلام النبلاء. (ط1). دار الحديث.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (د ت). العبر في خبر من غبر. (د.ط)، [المحقق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول]. دار الكتب العلمية.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (1963). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. (ط.1). [تحقيق: علي محمد البجاوي]. دار المعرفة للطباعة والنشر.

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. (1975). البرهان في علوم القرآن. (ط1). [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس. (2002). الأعلام. (ط15). دار العلم للملايين.

السجاوندي، محمد بن طيفور أبو عبد الله. (2006). علل الوقوف . (ط2). [تحقيق: محمد بن عبد الله بن محمد العيدي]. مكتبة الرشد.

السخاوي، علي بن محمد بن عبد الصمد الهمداني المصري الشافعي، أبو الحسن، علم الدين. (1999). جمال القراء وكمال الإقراء. (ط1). [دراسة وتحقيق: عبد

الحق عبد الدايم سيف القاضي]. (أصل الكتاب رسالة دكتوراة بإشراف د محمد سالم المحيسن). مؤسسة الكتب الثقافية.

السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي أبو سعيد. (1962). الأنساب (ط1). [المحقق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره]. مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد.

السندي، عبدالقيوم عبدالغفار. (2019). المنتقى في مسائل الوقف والابتداء. (ط.1). المكتبة الاسدية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. (1974). الإتقان في علوم القرآن. (ط1). [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. (د ت). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. (ط1). [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. المكتبة العصرية.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن= تفسير ابن جرير. (ط1). [تحقيق: أحمد محمد شاكر]. مؤسسة الرسالة .

الطيار، مساعد بن سليمان. (2010). وقوف القرآن وأثرها في التفسير دراسة نظرية مع تطبيق على الوقف اللازم والمتعانق والممنوع. (ط.1). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني. (1908). تهذيب التهذيب. (ط1). مطبعة دائرة المعارف النظامية.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني. (1971). لسان الميزان. (ط.2).[المحقق: دائرة المعرف النظامية]. مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

العماني، الحسن بن علي أبو محمد. (2001). المرشد في الوقف والابتداء. (ط.1). [تحقيق: محمد بن محمود بن محمد]. جامعة أم القرى.

الغزال، علي بن أحمد بن محمد أبو الحسن. (2019). الوقف والابتداء. (ط.1). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي. (د.ت). معاني القرآن للفراء. (ط.1). [المحقق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي]. دار المصرية للتأليف والترجمة.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري الخزرجي شمس الدين (1964). الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، (ط2). [تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. دار الكتب المصرية.

القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبي بكر أبو العباس (2013). لطائف الإشارات للقسطلاني. (ط.1). [تحقيق: مركز الدراسات القرآنية]. وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

القيسي، مكي بن أبي طالب. (2003). شرح كلا وبلى ونعم والوقف على كل واحدة منهن في كتاب الله ﷻ (ط.1). [تحقيق: أحمد حسن فرحات]. دار عمار.

المرصفي، عبد الفتاح بن السيد عجمي بن السيد العسس المصري الشافعي. (د ت). هداية القاري إلى تجويد كلام الباري. (ط.2). مكتبة طيبة.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين (1980). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. (ط1). [المحقق: د. بشار عواد معروف]. مؤسسة الرسالة.

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. (1992). القطع والائتناف. (ط.1). [المحقق: د. عبد الرحمن بن إبراهيم المطرودي]. دار عالم الكتب.

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. (2000). إعراب القرآن. (ط.1). [وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم]. منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

النكزاوي، عبدالله بن محمد بن عبدالله. (1992). الاقتداء في معرفة الوقف والابتداء. (ط1). [تحقيق: محمد سالم محيسن]. الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (د ت). تهذيب الأسماء واللغات. (د ط). [عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية]. دار الكتب العلمية.

الهمذاني، الحسن بن أحمد بن الحسن أبو العلاء. (1990). الهادي في معرفة المقاطع والابتداء. (ط.1). [عبدالعويز بن أحمد بن محمد]. مركز النشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفروق الاجتماعية وأثرها في عقد النكاح: دراسة فقهية نظامية مقارنة

Social Differences and Their Impact On Marriage Contract: A Comparative Legal Jurisprudential Studya

د. عبدالرحيم عجيان السناني
أستاذ الفقه المساعد بكلية الشريعة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr.Abdulrahim Ajyan Alsenani
Assistant Professor of Jurisprudence at the Faculty of Sharī'ah
at the Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 2023/10/22، وقُبل للنشر في 2023/12/28)

المستخلص

يروم هذا البحث بيان الفروق الاجتماعية بين الرجل والمرأة والتي قد تحول بين إتمام الزواج منذ البداية، أو إلى فسخه إذا تم انعقاده. وهذه الفروق الاجتماعية هي الأكثر شيوعًا في مجتمعاتنا المعاصرة، وقد غلبت في كثير منها العادات والأعراف، فهي قد تختلف من بلد إلى بلد من حيث تقريرها والأخذ بها. وقد سلكت في هذا البحث المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن. ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تقسيم البحث إلى تمهيد ومبحثين. أما التمهيد فقد خصص لبيان مفهوم الفروق الاجتماعية في اللغة والاصطلاح واعتباره في المذاهب الفقهية، مع تأصيله في القرآن والسنة. وأما المبحث الأول فقد عرضت فيه للفروق الاجتماعية من حيث النسب والمال والمهنة والمستوى التعليمي باعتبارها أهم الفروق المعتبرة في هذا الموضوع. وأما المبحث الثاني فقد تناولت فيه الحكم الفقهي لتلك الفروق وأثرها على عقد النكاح، ونوع الفرقة التي تترتب على تحققها. مع بيان حكم نظام الأحوال الشخصية السعودي في المسائل التي أشار إليها فيما يتعلق بموضوع البحث. ثم خلص البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الراجح في مذاهب الفقهاء اعتبار الفروق الاجتماعية شرطا للزوم عقد النكاح، وهو ما قضت به أيضًا المادة (1/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي.

الكلمات المفتاحية: الفروق الاجتماعية، النسب، المال، المهنة، التعليم.

Abstract

This research aims to explain the social differences between men and women that may prevent the completion of marriage from the beginning, or its dissolution if it was concluded. These social differences are the most common in our contemporary societies, and customs and customs have dominated many of them, as they may differ from country to country in terms of their determination and adoption. The research followed the descriptive, analytical and comparative approach. In order to achieve this goal, the research was divided into an introduction and two sections. As for the introduction, it was devoted to explaining the concept of social differences in language and terminology and considering it in the jurisprudential schools, with its roots in the Qur'an and Sunnah. As for the first topic, it presented the social differences in terms of lineage, money, profession and educational level as the most important differences considered in this topic. As for the second topic, I dealt with the jurisprudence of these differences and their impact on the marriage contract, and the type of separation that results from its realization. With an indication of the ruling of the Saudi personal status system in the issues he referred to in relation to the subject of the research. Then the research concluded a number of results, the most important of which are: that the most correct in the schools of jurisprudence is to consider social differences as a condition for the necessity of the marriage contract, which is also required by Article (14/1) of the Saudi personal status law.

Keywords: Social differences, lineage, money, occupation, education.

مقدّمة:

الحمد لله العلي القادر، القوي القاهر، الرحيم الغافر، ذي السلطان الظاهر، والبرهان الباهر، خالق كل شيء، خلق فأحسن، وصنع فأتقن، وقَدَر فغفر، وأبصر فستر، وكرم فعفا، والصلاة، والسلام على المبعوث بشيرا، ونذيرا، وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا فأوضح الدلالة، وأزاح الجهالة، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم سيد المرسلين، وإمام المتقين، وعلى آله الأبرار، وأصحابه المصطفين الأخيار، أما بعد،

فإن النكاح مُعِينٌ على الدين، وحصنٌ حصين، وسببٌ للتكثير الذي به مباهاة سيد المرسلين صلى الله عليه وسلم لسائر النبيين، فما أحراه بأن تتحرى أسبابه، وتحفظ سننه وتراعى مقاصده وآرابه، وتفصل مسائله وأحكامه. إلا أن هناك فروقًا اجتماعية كبيرة وعظيمة قد تكون بين الرجل والمرأة مما قد يعكر صفو الحياة الزوجية بينهما، وهذه الفروق الاجتماعية معتبرة في جانب الرجل دون الأنثى، حيث يجب مراعاتها من قبل الرجل.

وترجع هذه الفروق في الغالب إلى العادات والأعراف المتبعة في المجتمعات، فهي تختلف باختلاف الزمان والمكان والأعراف والبيئات، إلا أنها ترجع في النهاية إلى العرف وهو معتبر شرعًا طالما لم يخالف نصًا صحيحًا أو إجماعًا. لذلك كانت مراعاة هذه الفروق الاجتماعية مما يجب على أولياء المرأة التأكد من تحققه؛ لأن من أهم مقاصد الزواج انتظام التفاهم والتعاون والسكن والمودة بين الزوجين، وهذا لا يتأتى إلا بوجود قدر من المماثلة والتكافؤ بينهما بحسب الأعراف السائدة في المجتمع، وإلا لم تنتظم الحياة فيما بينهما، وهو ما يحرص الشرع على عدم وقوعه.

واختلاف الفروق الاجتماعية من مكان إلى آخر وتغير نظرة المجتمع إليها، لا يعني أنه ليس هناك قدرٌ مشتركٌ بينهم، فغالبًا لا يكون هناك اختلاف في مسألة النسب أو المال، فالجميع متفقون على معيار الغنى وإن اختلفوا في قدره، وكذلك المهنة والصنعة، وكذلك المستوى التعليمي.

ولما كانت الأعراف في زماننا قد تغيرت تغيرًا كبيرًا عما كانت عليه في زمن الفقهاء المتقدمين، فإن ذلك يستوجب تغيير النظرة إلى الصفات والفروق الاجتماعية بين الرجل والمرأة في عقد النكاح، لكي نحقق مقصود الشارع الحكيم، في استمرار العلاقة الزوجية واستقرارها، لاسيما وأن المرأة في الوقت الحاضر تختلف اختلافًا جذريًا عما سبق، فهي الآن تدرس في الجامعات بمختلف تخصصاتها، فنجد الآن: الطبيبة، والمهندسة، والمدّرسة، وغير ذلك من المجالات المختلفة التي تعمل فيها المرأة.

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع في جوانب من أهمها:

1. تعلقه بموضوع من أشرف الموضوعات وهو النكاح.
2. كونه يعالج ويتناول موضوعًا يحتاج الناس إلى معرفته، لمسيس الحاجة إليه والعلم به.

أسباب اختيار الموضوع:

ترجع أسباب اختيار هذا الموضوع إلى:

1. أن الفروق الاجتماعية المؤثرة في عقد النكاح تحتاج إلى مزيد دراسة وبحث من الجانب الفقهي.
2. رغبتي في الكتابة في هذا الموضوع لأهميته الكبيرة.

أهداف البحث:

1. بيان المقصود بالفروق الاجتماعية بين الرجل والمرأة في عقد النكاح.
2. تأصيل هذه الفروق من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
3. جمع أهم الفروق الاجتماعية المعتبرة في عقد النكاح، وتناولها من الناحية الفقهية.
4. بيان الحكم الفقهي لهذه الفروق الاجتماعية وأثرها على عقد النكاح.
5. توضيح نوع الفرق التي تترتب على هذه الفروق بين الزوجين.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس وهو: ما الفروق الاجتماعية في عقد النكاح؟ وما أثر هذه الفروق عليه؟

الدراسات السابقة:

بعد البحث على الدراسات السابقة في هذا الموضوع من خلال مظانها، وجدت عددًا من البحوث المتعلقة بالكفاءة بين الزوجين، وهي وإن كانت تتقاطع في بعض مسائلها مع بحثنا هذا إلى أنها تختلف عنه من حيث طريقة التناول، واستيفاء أدلة الفقهاء في المسألة، فضلًا عن انفراد بحثنا ببيان حكم المسألة في نظام الأحوال الشخصية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/73) وتاريخ 1443/8/6هـ.

كما لا يخفى كون هذه المسائل التي بحثناها مبثوثة في بطون كتب المذاهب الفقهية الأربعة. وليس من غرضي استيفاء الدراسات السابقة أو استيعابها، فإن ذلك مما يطول، ويخرج بنا عن غرض البحث، ومن ثم أكتفي في هذا المقام بذكر بعض البحوث التي تتعلق بالموضوع:

1. كفاءة النسب في النكاح بين المصالح والمفاسد. د. عمر بن شريف السلمي. بحث منشور في مجلة الجامعة العراقية، العدد (45)، ج 3، ويتكون من (27 صفحة)، من (196-221).
2. الكفاءة في عقد النكاح. د. محمد زيدان زيدان، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات

الإسلامية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير 2009م، ويشتمل على (46 صفحة)، من (361-406).

3. الكفاءة في النكاح بين العرف والشرع. تصنيف أبو حمزة سعيد بن عبد القادر بن سالم باشنفر. دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1428هـ- 2007م، ويتكون من (59 صفحة).

4. حق الخيار للزوجة في طلب التفريق لفقد الكفاءة. د. أسمهان سالم علي. بحث منشور في مجلة القرطاس، العدد العاشر، سبتمبر 2020م. ويتكون من (35 صفحة). من (31-65).

منهج البحث:

سلك الباحث المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن، حيث أقوم بجمع المسائل المتعلقة بموضوع البحث، وكذا الأدلة المبثوثة في كتب الفقهاء، وتحليلها وشرحها، وإيراد أقوال العلماء فيها، وبيان المناقشات والاعتراضات التي أوردت عليها، ومقارنة تلك الأقوال ومحاولة الوصول إلى القول الراجح – من وجهة نظري- والذي تؤيده الأدلة وتعضده.

خطة البحث:

تتكون خطة البحث من مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس المصادر والمراجع.

المقدمة وفيها: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، ومشكلة البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطته.

التمهيد: مفهوم الفروق الاجتماعية وتأصيلها في القرآن والسنة. وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: تعريف الفروق الاجتماعية لغة واصطلاحًا.
- المطلب الثاني: مشروعية مراعاة الفروق الاجتماعية في القرآن والسنة.
- المطلب الثالث: نطاق الفروق المعتبرة في عقد النكاح في المذاهب الفقهية.

المبحث الأول: الفروق الاجتماعية من حيث النسب والمال والمهنة والتعليم. وفيه أربعة مطالب:

- المطلب الأول: الفروق الاجتماعية من حيث النسب.
- المطلب الثاني: الفروق الاجتماعية من حيث المال.
- المطلب الثالث: الفروق الاجتماعية من حيث المهنة والحرف والصناعات
- المطلب الرابع: الفروق الاجتماعية من حيث التعليم.

المبحث الثاني: الحكم الفقهي والنظامي للفروق الاجتماعية وأثره في عقد النكاح، ونوع الفرقة. وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الحكم الفقهي للفروق الاجتماعية في عقد النكاح.
- المطلب الثاني: حكم نظام الأحوال الشخصية السعودي في الفروق الاجتماعية.
- المطلب الثالث: وقت اعتبار الفروق الاجتماعية في عقد النكاح في الفقه ونظام الأحوال الشخصية السعودي.
- المطلب الرابع: أثر الفروق الاجتماعية على عقد النكاح، ونوع الفرقة.

الخاتمة.

فهرس المصادر والمراجع.

تمهيد

مفهوم الفروق الاجتماعية وتأصيلها في القرآن والسنة

في مفتتح هذا التمهيد نقدم في إطاره ثلاثة مطالب: يتناول أحدها تعريف الفروق الاجتماعية في اللغة والاصطلاح باعتباره مركبًا إضافيًا يلزم تعريف جزأيه كل جزء على حده، ثم تعريفه باعتبار المقصود منه في هذا البحث، حتى تتضح صورته وأبعاده ولو على نحو إجمالي. ثم يأتي المطلب الثاني مؤصلًا لمفهوم الفروق الاجتماعية من خلال بعض آيات القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية المطهرة التي تعكس هذه النظرة، مما يبين أن الفروق الاجتماعية حقيقة واقعة في مجتمعاتنا لا يمكن التغافل عنها. وأما المطلب الثالث فنخصصه للفروق المعتبرة في عقد النكاح عند المذاهب الأربعة.

المطلب الأول: تعريف الفروق الاجتماعية:

الفروق الاجتماعية مركب إضافي يتكون من كلمتين «الفروق»، و «الاجتماعية»، ويقتضي ذلك تعريف كل مفردة منهما على حدة في اللغة والاصطلاح، ثم بعد ذلك يعرف باعتباره علما أو لقبا على معنى معين.

أولًا: تعريف الفروق، والاجتماعية، لغةً:

الفروق لغة: جمع فَرْق. وهو يطلق في اللسان على الفصل بين بعض شيء أو أشياء من بعضها الآخر فصلًا واصلًا إلى العمق (جبل، 2010). يقال: فَرَقَ بين الشيئين فَرْقًا وفُرقانًا: فَصَل وميَّز أحدهما من الآخر. وفرق بين الخصوم: حكم وفصل. وفرق بين المتشابهين: بَيَّن أوجه الخلاف بينهما. وفرق له عن الأمر: كشفه وبيَّنه. وفرق له الطريق أو الرأي: استبان (ابن منظور، 1993؛ الزبيدي، 2001؛ مجمع اللغة بالقاهرة، د ت).

قال ابن فارس:« الفاء والراء والقاف أصل صحيح يدل على تمييز وتزييل بين شيئين. من ذلك الفَرْق: فَرْقُ الشَّعْر. يقال: فَرَقْتُهُ فَرْقًا. والفِرْق: القطيع من الغنم» (ابن فارس، 1979).

وقال القرافي: « سمعت بعض مشايخي الفضلاء يقول فَرَّقت

العرب بين فَرَقَ بالتخفيف وفَرَّقَ بالتشديد. الأول في المعاني والثاني في الأجسام، ووجه المناسبة فيه أن كثرة الحروف عند العرب تقتضي كثرة المعنى أو زيادته أو قوته، والمعاني لطيفة والأجسام كثيفة فناسبها التشديد، وناسب المعاني التخفيف، مع أنه قد وقع في كتاب الله تعالى خلاف ذلك قال الله تعالى: ﴿ وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ ٱلْبَحْرَ﴾ [البقرة: 50]، فخفّف في البحر وهو جسم. وقال تعالى: ﴿فَٱفْرُقْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ ٱلْقَوْمِ ٱلْفَٰسِقِينَ﴾ [المائدة: 25]. وجاء على القاعدة قوله تعالى: ﴿ وَإِن يَتَفَرَّقَا يُغْنِ ٱللَّهُ كُلًّا مِّن سَعَتِهِۦ﴾ [النساء: 130]، وقوله تعالى: ﴿ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ﴾ [البقرة: 102]، و﴿تَبَارَكَ ٱلَّذِي نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ ﴾ [الفرقان: 1]. ولا نكاد نسمع من الفقهاء إلا قولهم ما الفارق بين المسألتين، ولا يقولون ما المُفَرِّق بينهما بالتشديد، ومقتضي هذه القاعدة أن يقول السائل افرق لي بين المسألتين ولا يقول فرق لي ولا بأي شيء تفرق مع أن كثيرا يقولونه في الأفعال دون اسم الفاعل» (القرافي، د. ت)

الاجتماعية لغة: مصدر صناعي من اجتماع. واجتمع القومُ: انضمَّ بعضُهم إلى بعض، اتّحدوا واتَّفقوا. واجتمع به، واجتمع معه: التقى به أو قابله (عمر، 2008).

والجَمْعُ: أصلٌ واحدٌ يدل على تضامّ الشيء (ابن فارس، 1979). ويعني: المزج والحشد والضم والتأليف. يقال: جَمَع بين الأمرين: مزَج بينهما. وجَمَع المتفرِّقَ: حشده وضمّ بعضه إلى بعض. وجَمَعَ القلوبَ: ألّفها ووحّد بينها (مجمع اللغة بالقاهرة، د ت؛ عمر، 2008).

ثانيًا: تعريف الفروق، والاجتماعية، اصطلاحًا:

الفروق اصطلاحًا: هو «معرفة الأمور الفارقة بين مسألتين متشابهتين بحيث لا تسوّى بينهما في الحكم» (الفاداني، 1996).

الاجتماعية اصطلاحًا: هي مجموعة من المعارف تهتم بدراسة عملية التعايش بين الأفراد، وعلاقاتهم بعضهم ببعض، وعلاقاتهم بالأسر والمجتمعات من حولهم (مؤسسة أعمال الموسوعة، 1999).

ثالثًا: تعريف الفروق الاجتماعية اصطلاحًا:

المتأمل في التعريفات اللغوية والاصطلاحية للكلمتين: «الفروق» و «الاجتماعية»، يجد أنها تتعلق بأوجه الاختلافات الواقعة بين الأفراد في صفاتهم، تبعًا لاختلاف العوامل الاجتماعية التي تتعلق بكل شخص على حدة.

فالفروق الاجتماعية: هي الاختلافات والتمايزات بين الأفراد في الجوانب المتعلقة بالناحية الاجتماعية المتمثلة في المنزلة الاجتماعية للفرد، سواء أكانت على المستوى التعليمي، أم المادي، أم العائلي، أم المهني، ونحوها.

والأصل أن الفروق الاجتماعية تعتبر للنساء لا للرجال على معنى أنه تعتبر الكفاءة في جانب الرجال للنساء، ولا تعتبر في جانب النساء للرجال؛ لأن النصوص وردت بالاعتبار في جانب الرجال خاصة. وكذا المعنى الذي شرعت له الكفاءة يوجب اختصاص اعتبارها بجانبهم؛ لأن المرأة هي التي تستنكف لا الرجل؛ لأنها هي المستفرَشَة. فأما الزوج، فهو المستفرِش، فلا تلحقه الأنفة من قبلها (الكاساني، 1986؛ الموصلي، 1937). وإنما اعتبرت الكفاءة في الرجل دون المرأة؛ لأن الولد يشرف بشرف أبيه لا بشرف أمه. فلا يعتبر ذلك في الأم. وتزوج رسول الله صلى الله عليه وسلم بصفيه بنت حيي وتسرى بالإماء (ابن النجار، 2008).

المطلب الثاني: مشروعية مراعاة الفروق الاجتماعية في القرآن والسنة:

الفرع الأول: الفروق في القرآن الكريم:

1.قال جلّ وعلا: ﴿وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا قَالُوٓاْ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ ٱلْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِٱلْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ ٱلْمَالِ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِي ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ وَٱللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُۥ مَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 247].

تشير الآية الكريمة إلى أن الله تعالى اختار طالوت ملكًا على بني اسرائيل، يدبر أمركم، وتصدرون عن رأيه في القتال، بسبب الزيادة والوفرة والسعة في العلم والجسم، فإن هاتين الصفتين أصلح للملك من سواهما (ابن الجوزي، 1994؛ ابن كثير 1999؛ ابن عاشور، 1984).

وعليه فإن هناك فروقًا تميز الإنسان عن غيره، وقد أشارت الآية الكريمة إلى فرقين منحهما الله تعالى لطالوت، أحدهما: حين منحه سعة في العلم والمعرفة والعقل والإحكام في التفكير المستقيم لم يمنحها لبني إسرائيل، وثانيهما: في الجسم بأن أعطاه جسمًا قوياً ضخمًا مهيبا. وهاتان الصفتان ما وجدت في شخص إلا وكان أهلًا للقيادة والريادة (سيد طنطاوي، 1998).

2.وقال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الأنعام: 165].

دلّت الآية الكريمة على أنه سبحانه وتعالى فَضَّل بعضَ الناس على بعض، بأن خالف بين أحوالهم، فجعل بعضهم فوق بعض، في الخلق والرزق والقوّة والجاه وجودة النفوس والأذهان، والبسطة والعلم والفضل والمعاش وغير ذلك، بأن رفع هذا على هذا بما بسط لهذا من الرزق، فخالف بينهم بأن رفع من درجة هذا على درجة هذا، وخفض من درجة هذا عن درجة هذا؛ ليختبركم فيما خَوَّلَكُم من فضله ومَنَحَكُم من رزقه، فيعلم المطيعَ له منكم فيما أمره به ونهاه عنه، والعاصي (الطبري، 2001؛ الثعلبي، 2015). فتبين من ذلك أن التفاوت في المراتب الدنيوية من العلم والجاه وسعة الرزق وغيرها أمر فطر الله الناس عليه.

3.وقال تعالى ذكره: ﴿ وَٱللَّهُ فَضَّلَ بَعْضَكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ فِي

ٱلرِّزۡقِۚ فَمَا ٱلَّذِينَ فُضِّلُواْ بِرَآدِّي رِزۡقِهِمۡ عَلَىٰ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُمۡ فَهُمۡ فِيهِ سَوَآءٌۚ أَفَبِنِعۡمَةِ ٱللَّهِ يَجۡحَدُونَ﴾ [النحل: 71].

يقول تعالى: والله أيها الناس فضل بعضكم على بعض في الرزق الذي رزقكم في الدنيا، بأن كثَّر وقلَّلَ، وبَسَطَ وقبَضَ، ووَسَّعَ وضَيَّقَ (الطبري، 2001؛ الواحدي، 2009). وبهذا يظهر تفضيل الله تعالى لبعض الناس على بعض في الرزق، ونحوه من الصور من الشرف والجاه والحظوظ.

4.وقال سبحانه: ﴿ أَهُمۡ يَقۡسِمُونَ رَحۡمَتَ رَبِّكَۚ نَحۡنُ قَسَمۡنَا بَيۡنَهُم مَّعِيشَتَهُمۡ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۚ وَرَفَعۡنَا بَعۡضَهُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ لِّيَتَّخِذَ بَعۡضُهُم بَعۡضٗا سُخۡرِيّٗاۗ وَرَحۡمَتُ رَبِّكَ خَيۡرٞ مِّمَّا يَجۡمَعُونَ ﴾ [الزخرف: 32].

والآية الكريمة تسلك نفس النهج في الآيات السابقة من تقرير الفروق بين الناس في الفضل في الحياة الدنيا، حيث قاسم الله تعالى وفاوت بين الناس في المعايش والدرجات في (الثعلبي، 2015؛ الواحدي، 2009؛ ابن عطية، 2001؛ أبو حيان، 1999؛ الآلوسي، 1994).

الفرع الثاني: الفروق في السنة النبوية:

1.عن أبي موسى الأشعري قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إن الله عز وجل خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض، فجاء بنو آدم على قدر الأرض. جاء منهم: الأحمر والأبيض والأسود وبين ذلك، والسَّهْل والحَزْن وبين ذلك، والخبيث والطيب وبين ذلك)) (أحمد، 2001؛ أبو داود، 2009؛ الترمذي، 1996)، بإسناد صحيح.

دلّ الحديث الشريف على تقدير الله عز وجل لكل شخص لونًا وطبعًا وخلقًا مختلفًا عن الآخر، وأن اختلاف الناس يتفاوت من حيث ألوانهم من الحمرة والسواد والبياض، ومن حيث طباعهم من الغلظة والخشونة، واللين، ومن حيث الخلق من خبث الخصال والأخلاق وطيّبها (المظهري، 2012؛ الملا القاري، 2002).

2.وعن أبي موسى، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضًا، فكان منها نقية، قبلت الماء، فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أَجَادِب، أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس، فشربوا وسَقَوْا وزَرَعوا، وأصابت منها طائفةً أخرى، إنما هي قِيعانٌ، لا تُمسك ماء، ولا تُنبت كلأ، فذلك مثل من فَقُه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله به، فَعَلِمَ وعَلَّمَ، ومَثَلُ من لم يرفع بذلك رأسًا، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به)) (البخاري، 1893؛ مسلم، 1916).

يشير الحديث إلى اختلاف الناس في قبول الدين، والعلم، والتعليم. فلا يقبل ما أنزل الله من الهدى والدين إلا من كان قلبه نقيًا من الإشراك والشك. فالتي قَبِلَت العلم والهُدى كالأرض المتعطشة إليه، فهي تنتفع به فتحيا فتنبت. فكذلك هذه القلوب البريئة من الشك والشرك، المتعطشة إلى معالم الهدى والدين، إذا وَعَت العلم حَيَتْ به، فعملت وأنبتت بما تحيا به أرماق الناس المحتاجين إلى مثل ما كانت القلوب الواعية تحتاج إليه. ومن الناس من قلوبهم متهيئة لقبول العلم لكنها ليس لها رسوخ، فهي تقبل وتمسك حتى يأتي متعطش فيروىَ منها ويَرِدُ على منهل يحيا به، وتسقى به أرض نقيَّة فتنبت وتثمر، وهذه حال من ينقل العلم ولا يعرفه ولا يفهمه. ومنها قيعان: يعني قلوبًا تسمع الكلام، فلا تحفظه، ولا تفهمه، فهي لا تنتفع به، ولا تنبت شيئًا، كالسِّباخ المالحة التي لا تمسك الماء ولا تنبت كلأ (ابن بطال، 2003؛ القرطبي، 1996؛ العيني، 2000؛ القسطلاني، 1905).

فدل الحديث على أن الناس ثلاثة أنواع: الأول: المنتفع النافع وهم العلماء. والثاني: النافع غير المنتفع وهم النَّقَلَة. والثالث: غير المنتفع وغير النافع وهم من لا علم لهم ولا عقل.

3.وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((تجدون الناس معادن خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا، وتجدون خير الناس في هذا الشأن أشدهم له كراهية وتجدون شر الناس ذا الوجهين الذي يأتي هؤلاء بوجه ويأتي هؤلاء بوجه)) (البخاري، 1893؛ مسلم، 1916)، واللفظ للبخاري.

يدل الحديث على أن خيار الناس في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا- وهذا يقتضي وجود ناس غير خيار- ومعناه أن أصحاب المروءات ومكارم الأخلاق في الجاهلية إذا أسلموا وفقهوا فهم خيار الناس، لأنهم صاروا فقهاء عالمين بالأحكام الشرعية الفقهية (النووي، 1972). والناس معادن كمعادن الذهب والفضة، فلما كانت المعادن تشتمل على جواهر مختلفة من نفيس وخسيس، كذلك الناس من كان شريف الأصل في الجاهلية لم يزده الإسلام إلا شرفًا فإن تفقه وصل إلى غاية الشرف (ابن الملقّن، 2008)، وفي الحديث إشارة إلى أن الشرف الإسلامي لا يتم إلا بالتفقه في الدين (ابن حجر، 1959).

4.وعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((إنما الناس كالإبل المائة، لا تكاد تجد فيها راحلة)) (البخاري، 1898: 8: 104، مسلم، 1916: 8: 192).

يشير الحديث إلى أن الناسَ كثيرٌ والمرْضِيَّ الأحوال من الناس الكامل الأوصاف الحسن المنظر القوي على الأحمال والأسفار منهم قليلٌ، كما أن المائة من الإبل لا تكاد تصاب فيها الراحلة الواحدة، وهي الذلول التي ترحل وتركب، جاءت فاعلة بمعنى مفعولة أي: مرحولة (ابن بطال، 2003؛ النووي، 1972؛ ابن الملقن، 2008، ابن حجر، 1959).

فدل ذلك على وجود فروق بين الناس وتمايز، كالرجل الكريم، الجواد، الذي يتحمَّل كل الناس وأثقالهم بما يتكلَّفه من

القيام بحقوقهم، والغرامات عنهم، وكشف كربهم، فهذا هو القليل الوجود، بل: قد يصدق عليه اسم المفقود، كقلة الراحلة في الإبل الكثيرة (القرطبي، 1996).

وعلى ضوء ما تقدم نجد تأصيل مراعاة الفروق الاجتماعية حاضرًا في نصوص القرآن الكريم والسنة والنبوية، وأنها من الأمور التي أمدتها الشريعة وأشارت إليها وإلى أهميتها

وقال ابن خلدون: «اعلم أن الله سبحانه وتعالى اعتمر هذا العالم بخلقه وكرّم بني آدم باستخلافهم في أرضه، وبثهم في نواحيها لتمام حكمته، وخالف بين أممهم وأجيالهم إظهارا لآياته، فيتعارفون الأنساب، ويختلفون باللغات والألوان، ويتمايزون بالسير والمذاهب والأخلاق، ويفترقون بالنحل والأديان والأقاليم والجهات. خالف أجناسهم وأحوالهم وألسنتهم وألوانهم ليتم أمر الله في اعتمار أرضه بما يتوزعونه من وظائف الرزق وحاجات المعاش بحسب خصوصياتهم ونحلهم فتظهر آثار القدرة وعجائب الصنعة وآيات الوحدانية إنّ في ذلك لآيات للعالمين» (ابن خلدون، 1981).

المطلب الثالث: نطاق الفروق المعتبرة في عقد النكاح في المذاهب الفقهية

اختلف الفقهاء فيما يعد من الصفات المعتبرة في عقد النكاح:

فعند الحنفية: أن الصفات المعتبرة في عقد النكاح هي: النسب، والحرية، والمال، والدين، والحرف والصناعات، والحسب والتقوى، والعقل (السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ المرغيناني، د ت؛ الموصلي، 1937؛ النسفي، 2011؛ الحلبي، 1998).

وعند المالكية: قال خليل:» والكفاءة:» الدين والحال» (الجندي، 2005: 99). والمراد بالدين: الإسلام مع السلامة من الفسق. والمراد بالحال: أن يساويها في الصحة أي سالما من العيوب الفاحشة (الحطاب، 1992).

بينما قال الخرشي: «والمراد بالدين التدين أي كونه غير فاسق ...لا بمعنى الدين أي الإسلام؛ لأنه ليس لها ولا للولي تركه وتأخذ كافرًا. والمراد بالحال السلامة من العيوب التي يثبت للزوجة بها الخيار لا من العيوب الفاحشة» (الخرشي، 1899: 205/3).

وعند الشافعية: الصفات المعتبرة سبعة وهي: الدين، والنسب، والحرية، والكسب، والمال، والسن، والسلامة من العيوب التي يرد بها عقد النكاح (الماوردي، 1999).

وأما عند الحنابلة: فذهبوا إلى أنها خمسة وهي: الدين، والمنصب، يعني بالمنصب الحسب وهو النسب، (ابن قدامة، 1997م، 391/9)، والحرية، والصناعة (الحرفة)، واليسار (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997؛ ابن النجار، 1999)، وهو المذهب. وفي رواية أخرى هما: الدين والمنصب فقط (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

المبحث الأول: الفروق الاجتماعية من حيث النسب، والمال، والمهنة، والتعليم

لبيان الفروق الاجتماعية التي يجب مراعاتها في عقد النكاح، قسمنا هذا المبحث إلى أربعة مطالب: الأول في الفروق الاجتماعية من حيث النسب. والثاني: من حيث المال. والثالث: من حيث المهنة. والرابع من حيث التعليم.

المطلب الأول: الفروق الاجتماعية من حيث النَّسَب:

سبب الخلاف: والسبب في اختلافهم اختلافهم في مفهوم قوله – عليه الصلاة والسلام –: «تنكح المرأة لدينها، وجمالها، ومالها، وحسبها؛ فاظفر بذات الدين تربت يمينك» (البخاري، 1893؛ مسلم، 1916)، فمنهم من رأى أن الدين هو المعتبر فقط؛ لقوله – عليه الصلاة والسلام –: «فعليك بذات الدين تربت يمينك». ومنهم من رأى أن الحسب في ذلك هو بمعنى الدين، وكذلك المال، وأنه لا يخرج من ذلك إلا ما أخرجه الإجماع (ابن رشد، 2004).

اختلف الفقهاء في اعتبار النسب في النكاح على قولين:

القول الأول: اعتبار النسب في عقد النكاح. وهو مذهب الحنفية (السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ السغناقي، 2016)، والشافعية (الماوردي، 1999؛ الرافعي، 1997؛ ابن حجر، 1938)، والحنابلة (ابن قدامة، 1997؛ المرداوي، 1995؛ البهوتي، 2008).

القول الثاني: عدم اعتبار النسب في عقد النكاح وأن المعتبر هو الدِّين، وهو مذهب المالكية (البغدادي، د ت؛ ابن جزي، د ت؛ الحطاب، 1992)، والظاهرية (ابن حزم، د ت). وبه قال سفيان الثوري (د ت)، واختاره ابن تيمية (المرداوي، 1995)، وابن القيم (1994).

أدلة القول الأول:

استدل أصحاب القول الأول على اعتبار النسب في عقد النكاح بأدلة من السنة والآثار والمعقول:

أولا: أما من السنة:

1.قوله –صلى الله عليه وسلم– «قريش بعضهم أكفاء لبعض بطن ببطن، والعرب بعضهم أكفاء لبعض قبيلة بقبيلة، والموالي بعضهم أكفاء لبعض رجل برجل».

وجه الدلالة: أن التفاخر، والتعيير يقعان بالأنساب، فتلحق النقيصة بدناءة النسب، فتعتبر فيه الكفاءة، فقريش بعضهم أكفاء لبعض على اختلاف قبائلهم حتى يكون القرشي الذي ليس بهاشمي كالتيمي، والأموي والعدوي، ونحو ذلك كفئا للهاشمي لقوله –صلى الله عليه وسلم– «قريش بعضهم أكفاء لبعض»، وقريش تشتمل على بني هاشم، والعرب بعضهم أكفاء لبعض بالنص، ولا تكون العرب كفئا لقريش لفضيلة قريش على

سائر العرب، ولذلك اختصت الإمامة بهم قال النبي: – صلى الله عليه وسلم – «الأئمة من قريش» (الكاساني، 1986؛ العمراني، 2000).

2. وقوله صلى الله عليه وسلم: «قَدِّموا قريشًا ولا تقَدَّموها» رواه الشافعي بلاغا (الشافعي، 2004؛ أحمد، 2001؛ ابن أبي عاصم، 1991؛ البزار،2009 ؛ الشربيني، 1994).

3. ولحديث: «إن الله اصطفى كنانة من ولد إسماعيل، واصطفى من كنانة قريشا، واصطفى من قريش بني هاشم، واصطفاني من بني هاشم» (مسلم، 1916؛ البهوتي، 2008).

4. وعن جابر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «ألا لا يُزوِّجُ النساءَ إلا الأولياءُ، ولا يُزَوَّجْنَ إلا من الأَكْفَاء» (أبو يعلى، 2013؛ الطبراني، 1995؛ ابن عدي، 1997).

5. وقوله صلى الله عليه وسلم: «تُنكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، وجمالها، ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك» (البخاري، 1893؛ مسلم، 1916P الماوردي، 1999).

وجه الدلالة: دل الحديث على اعتبار الحسب في النكاح، ويعني بالحسب النسب (الماوردي، 1999).

6.وروي عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: «إياكم وخَضْرَاءَ الدِّمَنِ، فقيل: وما خضراء الدِّمَن قال: ذلك مثل المرأة الحسناء من أصل خبيث» (الدارقطني، 2003؛ الرامهرزي، 1989؛ القضاعي، 1986؛ الديلمي،1986 ؛ الماوردي، 1999).

ثانيًا: وأما من الآثار فمنها:

1. عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: «لأمنعن فروج ذوات الأحساب إلا من الأكفاء» (عبد الرزاق، 2013؛ ابن أبي شيبة، 2015؛ الدارقطني، 2003؛ البيهقي، 2011؛ ابن الهمام، 1970؛ ابن قدامة، 1997؛ ابن تيمية، 2004).

2. أن أخت عبد الرحمن بن عوف (ابن الهمام، 1970) تزوجت من بلال وهو حبشي (الدارقطني، 2003؛ البيهقي، 2011).

3. وعن سلمان الفارسي رضي الله عنه أنه قال: «يا معشر العرب، إنما نفضلكم، لفضل رسول الله صلى الله عليه وسلم، لا ننكح نساءكم، ولا نتقدمكم في الصلاة» (العمراني، 2000؛ الشيرازي، د ت؛ ابن قدامة، 1997P الطبراني، د ت؛ عبد الرزاق، 2013؛ ابن سعد، 2001؛ ابن أبي شيبة، 2015).

ثالثًا: وأما من المعقول:

1.فإنه ما زالت الكفاءة مطلوبة فيما بين العرب حتى في القتال. بيانه: في قصة «الثلاثة الذين خرجوا يوم بدر؛ للبراز عتبة وشيبة والوليد فخرج إليهم ثلاثة من فتيان الأنصار فقالوا لهم: انتسبوا فانتسبوا فقالوا: أبناء قوم كرام، ولكنا نريد أكفاءنا من قريش فرجعوا إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فأخبروه بذلك فقال – صلى الله عليه وسلم –: صدقوا وأمر حمزة وعليا وعبيدة بن الحارث –رضوان الله عليهم أجمعين– بأن يخرجوا إليهم» فلما لم ينكر عليهم طلب الكفاءة في القتال ففي النكاح أولى (السرخسي، د ت).

2.ولأن النكاح يُعقد للعمر، ويشتمل على أغراض ومقاصد من الصحبة والألفة والعشرة وتأسيس القرابات، وذلك لا يتم إلا بين الأكفاء، وفي أصل الملك على المرأة نوع ذلة، وإليه أشار رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فقال: «النكاحُ رِقٌّ فلينظر أحدكم أين يضع كريمته» (سعيد بن منصور، 1982؛ المخلص، 2008)، وإذلال النفس حرام، قال صلى الله عليه وسلم: «ليس للمؤمن أن يذل نفسه» (الترمذي، 1996؛ ابن أبي عاصم، 1991؛ البزار، 2009). وإنما جوز ما جوز منه؛ لأجل الضرورة، وفي استفراش من لا يكافئها زيادة الذل، ولا ضرورة في هذه الزيادة فلهذا اعتبرت الكفاءة (السرخسي، د ت).

3.ولأن النسب يقع به التفاخر فيما بين الزوجين فلا بد من اعتباره (الزيلعي، 1896؛ العيني، 2000).

أدلة القول الثاني:

استدل أصحاب القول الثاني على عدم اعتبار النسب في عقد النكاح بأدلة من الكتاب والسنة والآثار (السرخسي، د ت):

أولا: من الكتاب:

1.قوله تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ﴾ [الحجرات: 13].

وجه الدلالة: بينت الآية الكريمة أن المساواة شاملة وأن المفاضلة عند الله إنما هي بالدين والتقوى (البغدادي، د ت؛ ابن عطية، 2001).

2.وقال تعالى ذكره: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات: 10] (ابن حزم، د. ت).

وجه الدلالة: بينت الآية الكريمة أن المسلمين إخوة يجمعهم الإسلام، كما تجمعهم الإخوة في النسب، فإنهم يرجعون لأصل نسب واحد، لأنهم لآدم وحواء (الواحدي، 2009؛ ابن الجوزي، 2001). فدل ذلك على التساوي وعدم المفاضلة بينهم.

3. وقال جل وعلا: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِيٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ وَأُمَّهَٰتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُواْ دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَٰٓئِلُ أَبْنَآئِكُمُ ٱلَّذِينَ مِنْ أَصْلَٰبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُواْ بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُوراً رَّحِيماً (23) وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ﴾ [النساء: 23–24] .

وجه الدلالة: أنه عز وجل ذكر ما حرّم علينا من النساء، ولم يذكر منهن وضيعة النسب، ثم أحل ما وراء ذلك منهن (ابن حزم، د ت).

ثانيًا: أما من السنة فمنها:

1. قوله صلى الله عليه وسلم: «إذا آتاكم من ترضون دينه وأمانته فزوجوه إلا تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير» (الترمذي، 1996؛ ابن أبي عاصم، 1991؛ البيهقي، 2011).

وجه الدلالة: أنه صلى الله عليه وسلم اعتبر الدين والأمانة دون النسب (البغدادي، د ت).

2. وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «تنكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، وجمالها، ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك» (البخاري، 1893؛ مسلم،1916).

وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم أخبر عن أغراض النكاح فأمر بذات الدين وجعله العمدة، وقد علمنا أنه لا يأمرنا بغير الكفاءة (البغدادي، د ت).

3. وعن أبي مالك الأشعري أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «أربع في أمتي من أمر الجاهلية لا يتركونهن: الفخر بالأحساب؛ والطعن في الأنساب؛ والنياحة؛ والاستسقاء بالنجوم» (مسلم، 1916: 45/3 ؛ ابن تيمية، 2004: 19–29).

4.قوله صلى الله عليه وسلم: «الناس سواسية كأسنان المشط لا فضل لعربي على عجمي إنما الفضل بالتقوى» (الدولابي، 2000؛ أبو الشيخ، 1987، الديلمي،1986 ؛ السرخسي، د ت؛ الزيلعي، 1896؛ البابرتي، 1970).

5. وقال صلى الله عليه وسلم: «ومن أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه» (مسلم، 1916P السرخسي، د ت).

وجه الدلالة: دلت هذه الأحاديث النبوية على المساواة، وأن التفاضل إنما يكون بالعمل (السرخسي، د ت). ونوقش: بأن هذه الأحاديث إنما هي في أحكام الآخرة، وأن التفاضل في الآخرة بالتقوى (السرخسي، د ت).

6. وأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم فاطمة بنت قيس وهي قرشيه أن تنكح أسامة وهو مولى (الغزالي، 1996؛ ابن حجر، 1938؛ الرملي، 1984).

7. وخطب أبو طيبة. امرأة من بني بياضة فأبوا أن يزوجوه فقال –صلى الله عليه وسلم–: زوجوا أبا طيبة إلا تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير فقالوا: نعم وكرامة» (أبو داود، 2009؛ البزار، 2009؛ الطبراني، د ت؛ الدارقطني، 2003؛ الحاكم، 1990؛ البيهقي، 2011P السرخسي، د ت).

8. وخطب بلال رضي الله عنه إلى قوم من العرب (السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ ابن العربي، 2003)، فقال له رسول الله –صلى الله عليه وسلم: قل لهم إن رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمركم أن تزوجوني» (أحمد، 2001، الطيالسي، 1999).

وجه الدلالة: أنه لو كان النسب معتبرًا لما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم لأن التزويج من غير كفء غير مأمور به (السرخسي، د ت).

ونوقش: بأن هذا محمول على رضاء الزوجة والأولياء بذلك وأنهم أسقطوا حقهم (ابن حجر، 1938؛ الرملي، 1984).

ثانيًا: وأما من الآثار:

1.فإن سلمان خطب بنت عمر رضي الله عنه فَهَمَّ أن يزوجها منه، ثم لم يتفق ذلك (السرخسي، د ت).

2. وزوج أبو حذيفة سالمًا مولاه بنت أخيه الوليد بن عتبة» (ابن حجر، 1938؛ الرملي، 1984).

الترجيح:

والذي يظهر لي هو رجحان القول الأول وهو قول جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة باعتبار النسب، وذلك لوجوه:

الأول: قوة أدلته.

الثاني: أنه القول الأنسب لتحقيق مقاصد الشريعة من الزواج القائمة على حسن العشرة والتعاون؛ لأن في تفاوت النسب بين الرجل والمرأة ما ينافي تحقيق مقاصد الزواج من الاستقرار والطمأنينة والاحترام والتعاون المتبادل.

الثالث: أن النسب مما يقوم العرف الصحيح على اعتباره في النكاح، وقد صرحت بذلك المادة (2/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي.

المطلب الثاني: الفروق الاجتماعية من حيث المال.

اختلف الفقهاء في اعتبار المال في النكاح على قولين:

القول الأول: أن الغنى معتبر في حق الزوج، فلا يكون الفقير كفؤًا للغنية، أي لا يكون المعسر كفؤًا للموسرة. وهو مذهب الحنفية (السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ ابن مازة، 2004؛ الموصلي، 1937)، وقول عند المالكية (البغدادي، 1999؛ ابن رشد، 2004؛ عليش، 1984)، ووجه عند الشافعية (الماوردي، 1999؛ العمراني، 2000؛ الشربيني، 1994)، وهو المذهب عند الحنابلة (ابن قدامة، 1997؛ المرداوي، 1995؛ الرحيباني، 1994).

القول الثاني: عدم اعتبار الغنى في النكاح. وهو المعتمد عند المالكية (العدوي، 1994؛ المالكي، 2005؛ عليش، 1984)، والأصح عند الشافعية (البغوي، 1997؛ الرافعي، 1997، ابن حجر، 1938)، ورواية عند الحنابلة (ابن تيمية، 1997؛ ابن مفلح، 2003؛ المرداوي، 1995)، ورواية عن أبي يوسف (ابن مازة، 2004، العيني، 2000)، وبه قال ابن تيمية (2004).

أدلة القول الأول:

استدل أصحاب القول الأول على اعتبار الغنى في النكاح بأدلة من السنة والمعقول:

أولا: أما من السنة فمنها:

1.قال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «الحسب المال والكرم التقوى» (أحمد، 2001؛ الترمذي، 1996؛ البزار، 2009؛ الدارقطني، 2003؛ الحاكم،1990 ؛ الزيلعي، 1896؛ الماوردي، 1999؛ الحاكم العمراني، 2000؛ ابن قدامة، 1997).

ونوقش: بأن هذا الحديث على طبق الخبر الآخر، أي أن حكمته مطابقة لحديث: «تنكح المرأة لحسبها ومالها»، أي أن الغالب في أغراض النكاح ذلك (الهيتمي، 1357: 283/7).

2.قال صلى الله عليه وآله وسلم لفاطمة بنت قيس حين أخبرته أن معاوية خطبها: «أما معاوية فصعلوك لا مال له» (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993).

وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم بين عيب كل واحد، وجعل الفقر عيبًا (الرجراجي، 2007). ونوقش: بأن النبي صلى الله عليه وسلم نصح بما يُعَد عُرْفًا مُنَفِّرًا، وإن لم يكن مُنَفِّرًا شرعًا (ابن حجر، 1938؛ الرملي، 1984).

ثانيًا: وأما من المعقول:

1.لأن التفاخر بالمال أكثر من التفاخر بغيره عادة، ويتعيرون بالفقر (الكاساني، 1986؛ الزيلعي، 1896؛ الزبيدي، 1904).

2. ولأن للنكاح تعلقا بالمهر والنفقة تعلقا لازما، فإنه لا يجوز بدون المهر، والنفقة لازمة، ولا تعلق له بالنسب والحرية، فلما اعتبرت الكفاءة ثمة، فلأن تعتبر ههنا أولى (الكاساني، 1986).

3.أن على الموسرة ضررا في إعسار زوجها؛ لإخلاله بنفقتها ومؤنة أولادها، ولهذا ملكت الفسخ بإعساره بالنفقة، حيث ينفق عليها نفقة المعسرين (الرافعي، 1997؛ ابن الرفعة، 2009؛ الشربيني، 1994؛ ابن قدامة، 1997؛ البهوتي، 2008).

4.ولأنَّ المهرَ عِوَضُ ما يُملك بهذا العقد، فلا بد من القدرة عليه، وقيام الأزواج بالنفقة، فلا بد من القدرة عليها؛ ولأن من لا قدرة له على المهر، والنفقة يُستحقر ويُستهان في العادة كمن له نسب دنيء، فتختل به المصالح كما تختل عند دناءة النسب (الكاساني، 1986؛ الموصلي، 1937).

5. ولأن ذلك معدود نقصا في عرف الناس، يتفاضلون فيه كتفاضلهم في النسب وأبلغ ابن قدامة، 1937).

6.ولما فيه من القدرة على أمور الدنيا، فكان معتبرًا (الماوردي، 1999).

أدلة القول الثاني:

استدل أصحاب هذا القول على عدم اعتبار الغنى في النكاح بأدلة من السنة والمعقول:

أولًا: أما السنة فمنها:

1.قول النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «اللهم أحيني مسكينا، وأمتني مسكينا» (الترمذي، 1996؛ ابن ماجة، 2009؛ عبد بن حميد، 2002؛ الحاكم، 1990؛ العمراني، 2000؛ ابن قدامة، 1997). وجه الدلالة: أن الفقر شرف في الدين (ابن قدامة، 1997).

ثانيًا: ومن المعقول:

1.أنه ليس أمرًا لازمًا، فأشبه العافية من المرض (ابن قدامة، 1997).

2.ولأنّ المال غادٍ ورائحٌ، فهو ظل زائل وحال حائل وطود مائل، فلا يفتخر به أهل المروءات والبصائر (البغوي، 1997؛ الرافعي، 1997؛ الأنصاري، د ت؛ ابن حجر، 1938).

3.ولأن الفقر ليس بنقص في العادة.

الترجيح:

والذي يظهر لي هو رجحان القول الأول باعتبار الغنى واليسار في الزوج في عقد النكاح، وذلك لوجوه:

الأول: قوة أدلة هذا القول.

الثاني: أنه من ضروريات استقامة الحياة الزوجية، ولا يمكن الاستغناء عنه، ففي اعتباره مراعاة لمقاصد الشريعة.

الثالث: لقوله صلى الله عليه وسلم: «لا ضرر ولا ضرار» (أحمد، 2001؛ ابن ماجة، 2009). وفي عدم اعتبار يسار الزوج في النكاح إضرار بالزوجة فيجب إزالته، والقاعدة الفقهية أن «الضرر يزال» (ابن السبكي، 1991؛ السيوطي، 1983؛ ابن نجيم، 1991).

المطلب الثالث: الفروق الاجتماعية من حيث المهن والحِرَف والصناعات

اختلف الفقهاء في اعتبار الكفاءة في الحرفة على قولين:

القول الأول: أن الحرفة معتبرة في النكاح. وهي إحدى الروايتين عن الإمام أبي حنيفة وقول أبي يوسف ومحمد وعليه الفتوى عند الحنفية (الجصاص، 2010؛ السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ ابن مازة، 2004؛ الزيلعي، 1896؛ البابرتي، 1970)، ومذهب الشافعية (البغوي، 1997؛ الرافعي، 1997؛ النووي، 1991؛ الشربيني، 1994)، والحنابلة (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ المرداوي، 1995؛ البهوتي، 2000).

القول الثاني: أن الحرفة غير معتبرة في النكاح، وهي الرواية الأظهر عن الإمام أبي حنيفة (السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ الموصلي، 1937؛ الزيلعي، 1896؛ العيني، 2000)،

ومذهب المالكية (البغدادي، د ت؛ ابن شاس، P2003، القرافي، 1994؛ ابن جزي، د ت)، ورواية عند الحنابلة (ابن قدامة، 1997).

أدلة القول الأول: استدل أصحاب هذا القول على اعتبار الحرفة والمهنة في النكاح بأدلة من الكتاب والسنة والمعقول:

أولًا: أما الكتاب فمنه:

1.قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ فَضَّلَ بَعۡضَكُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ فِي ٱلرِّزۡقِۚ﴾ [النحل: 71] .

وجه الدلالة: أن الله تعالى فضل بعض الناس على بعض في الرزق أي في سببه فبعضهم يصل إليه ببذل ومشقة وبعضهم بدونهما، فيجب مراعاة العادة في الحرف والصنائع، فإن الزراعة في بعض البلاد أولى من التجارة وفي بعضها بالعكس. (الأنصاري، د ت).

2. وبقوله تعالى: ﴿قَالُوٓاْ أَنُؤۡمِنُ لَكَ وَٱتَّبَعَكَ ٱلۡأَرۡذَلُونَ﴾ [الشعراء: 111] (الشربيني، 1994) .

وجه الدلالة: قال المفسرون: كانوا حاكة ولم ينكر عليهم هذه التسمية (الشربيني، 1994).

ثانيًا: وأما من السنة:

1.وروي عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: « الناس أكفاء إلا الحائك والحجام» (السرخسي، د. ت، ابن مازة، 2004، الرافعي، 1997، ابن قدامة، 1997)، (البيهقي، 2011).

وجه الدلالة: دل الحديث على اعتبار الحرف والصناعات في عقد النكاح، وأن أصحاب الحرف الصغيرة لا ينكحون أبناء الحرف والصناعات العالية، وأن الحديث موافق للعرف وإن كان ضعيفًا. قيل للإمام أحمد رحمه الله: كيف تأخذ به وأنت تضعفه؟ قال: إنما نضعف إسناده لكن العمل عليه. يعني أنه ورد موافقا لأهل العرف (ابن قدامة، 1997).

ونوقش: بأن الإمام أبا حنيفة قال: «الحديث شاذ لا يؤخذ به فيما تعم به البلوى» (السرخسي، د ت).

وقال أبو حاتم الرازي: «هذا كذب لا أصل له؛ يعني: حديث ابن جريج» (ابن أبي حاتم، 2006؛ 4-41).

وقال ابن عبد البر: «وكذلك حديث بقية، عن زرعة، عن عمران بن أبي الفضل، عن نافع، عن ابن عمر، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أنه قال: «العرب أكفاء بعضها لبعض، قبيلة لقبيلة، وحي لحي، ورجل لرجل، إلا حائك أو حجام». حديث منكر موضوع. وقد روي من حديث ابن جريج، عن ابن أبي مليكة، عن ابن عمر مرفوعا، مثله. ولا يصح أيضا عن ابن جريج، والله أعلم» (ابن عبد البر، 2017).

وقال البيهقي بعد أن روى الحديث:» هذا منقطع بين شُجاع وابن جُرَيْج، حيث لم يسم شجاع بعض أصحابه. ورواه عثمان بن عبد الرحمن عن علي بن عروة الدمشقي عن ابن جريج عن نافع عن ابن عمر. وهو ضعيف. وروى من وجه آخر عن نافع وهو أيضا ضعيف بمرّة... وروى ذلك من وجه آخر عن عائشة -رضي الله عنها- وهو أيضا ضعيف» (البيهقي، 2011).

ثالثًا: ومن المعقول:

1. أن العادة اقتضت اعتبار الحرفة، حتى إن الدباغ والحجام والحائك والكناس لا يكون كفؤًا لبنت البزاز والعطار (السرخسي، د. ت). ولا يكون الحائك كفؤًا للجَوْهري والصَّيْرَفِي (الكاساني، 1986).

2.ولأن الناس يفتخرون بشرف الحرف، ويُعيَّرون بالدنيء منها (الموصلي، 1937؛ الزيلعي، 1896).

3. ولأن ذلك نقصٌ في عُرْفِ الناس أشبه نقص النسب (ابن مفلح، 1997).

أدلة القول الثاني:

استدل أصحاب هذا القول على عدم اعتبار الصناعة والحرفة في عقد النكاح بأدلة من المعقول:

1.أن الحرفة ليست بشيء لازم ولا وصفًا لازمًا، حيث يمكن الانتقال عنها والتحول إلى أنفس منها، فالمرء تارة يحترف بحرفة نفيسة، وتارة بحرفة خسيسة بخلاف صفة النسب لأنه لازم له (السرخسي، د ت؛ الموصلي، 1937؛ الزيلعي، 1896).

2. ولأن دناءة الحرفة ليس بنقص في الدين، ولا هو لازم، فأشبه الضعف والمرض (ابن قدامة، 1997).

الترجيح:

والذي يترجح هو القول الأول القائل باعتبار الحرف والصناعات في عقد النكاح، مع الأخذ في الاعتبار العرف الخاص لكل بلد، وذلك لأمور:

أولها: أنه قول جمهور الفقهاء.

وثانيها: أن عدم مراعاتها يتسبب في عدم استقرار الأسرة.

وثالثها: أنه وإن كان النقص في الحرف ليس بنقصٍ في الدين إلا أنه مما تتعير به المرأة وأهلها، فأشبه نقص النسب.

ورابعها: أن القول به يقتضيه العرف الصحيح الذي لا يخالف أصول الشرع وقواعده.

المطلب الرابع: الفروق الاجتماعية من حيث التعليم.

المقصود بالفروق في التعليم: أن يكون هناك اختلافا كبيرا بين الزوجين في المستوى التعليمي، وليس المقصود أن يكون هناك تقارب في المستوى العلمي والثقافي، إذن لا يكون الجاهل الأمي كفؤًا لأستاذة الجامعة أو للعالمة ونحوه.

والعلم يشمل العلم الشرعي وهو أفضل العلوم وأشرفها، ثم

العلوم الأخرى كالطب والهندسة والرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها.

قال الشوكاني (ت1250هـ): «ومن جملة الأمور الموجبة لرفعة المتصف بها، الصنائع العالية وأعلاها على الإطلاق: العلم؛ لحديث: «العلماء ورثة الأنبياء» أخرجه أحمد (2001)، وأبو داود (2009)، والترمذي (1996)، وابن حبان (ابن حبان، 2012) من حديث أبي الدرداء، وضعفه الدارقطني في العلل. قال المنذري: وهو مضطرب الإسناد (المنذري، 1968)، وقد ذكره البخاري (1893) في صحيحه بغير إسناد. والقرآن شاهد صدق على ما ذكرنا، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: 9] وقوله تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ [المجادلة: 11] وقوله تعالى: ﴿شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ﴾ [آل عمران: 18] وغير ذلك من الآيات والأحاديث المتكاثرة» (الشوكاني، 1993).

والذي يظهر أن الفارق الكبير بين الزوجين في مستوى التعليم واعتباره أحد الصفات المتعينة مما يشهد له العرف بالاعتبار. لكن هذا الأمر المتعلق بالتفاضل الكبير في المستوى العلمي بين الرجل والمرأة التي يريد الزواج منها، أصبح من الأمور المعتبرة في العصر الحالي، مما يصبح القول باعتباره أقرب إلى قواعد الشرع؛ لأننا اعتبرنا الحرفة والصناعة في عقد النكاح فمن باب أولى العلم لأنه أعلى منها وأفضل.

المبحث الثاني: الحكم الفقهي والنظامي للفروق الاجتماعية وأثرها في صحة عقد النكاح

لبيان الحكم الفقهي والنظامي للفروق الاجتماعية وأثرها في صحة عقد النكاح، تم تقسيم هذا المبحث إلى أربعة مطالب: الأول في الحكم الفقهي، والثاني في حكم نظام الأحوال الشخصية. والثالث في وقت اعتبار الفروق الاجتماعية في الفقه والنظام. والرابع في أثرها على عقد النكاح ونوع الفرقة في الفقه والنظام.

المطلب الأول: الحكم الفقهي للفروق الاجتماعية في عقد النكاح:

اختلف الفقهاء في اعتبار الفروق الاجتماعية في الزواج على ثلاثة اقوال:

القول الأول: أن الفروق الاجتماعية معتبرة في النكاح وهي شرط صحة. وهو رواية الحسن عن الإمام أبي حنيفة، المختارة للفتوى (الكاساني، 1986؛ ابن مازة، 2004؛ ابن عابدين، 1966)، ورواية عند الحنابلة (ابن قدامة، 1997؛ ابن مفلح، 2003). قال الزركشي على المنصوص والمشهور، والمختار لعامة الأصحاب من الروايتين (الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

القول الثاني: أن الفروق الاجتماعية معتبرة في النكاح، وهي شرط لزوم العقد. روي نحو هذا عن عمر، وابن مسعود، وعمر بن عبد العزيز، وعبيد بن عمير، وحماد بن أبي سليمان، وابن سيرين، وابن عون (ابن قدامة، 2007). وهو ظاهر الرواية عند الحنفية (السرخسي، د ت؛ ابن مازة، 2004؛ الموصلي، 1937؛ السغناقي، 2016)، ومذهب المالكية (الدميري، 2013؛ الزرقاني، 2003؛ الخرشي، 1899؛ الدردير، د ت)، والشافعية (الرافعي، 1997؛ النووي، 1991؛ ابن حجر، 1938)، ورواية عند الحنابلة هي المذهب (ابن قدامة، 1997؛ ابن مفلح، 2003؛ البهوتي، 2008)، وهذا قول أكثر أهل العلم.

القول الثالث: أن الفروق الاجتماعية غير معتبرة في النكاح أصلًا. وإليه ذهب الحسن البصري، وسفيان الثوري (الكاساني، 1986؛ العيني، 2000)، وأبو الحسن الكرخي من الحنفية (الكاساني، 1986؛ العيني، 2000).

أدلة المذهب الأول:

استدل أصحاب القول الأول على اعتبار الفروق الاجتماعية شرطا لصحة عقد النكاح، بأدلة من السنة، والآثار، المعقول:

أولًا: من السنة:

1. حديث عائشة رضي الله عنها: ((تخيَّروا لنطفكم وَانْكِحُوا الأَكْفَاء)) (ابن ماجه، 2009؛ الدراقطني، 2003؛ الحاكم، 1990؛ البيهقي، 2011).

2. قال صلى الله عليه وسلم: ((يا علي ثلاثة لا تؤخرها: الصلاة إذا أتت، والجنازة إذا حضرت، والأيم إذا وجدت كفؤا)) (أحمد، 2001؛ الترمذي، 1996؛ الحاكم، 1990؛ البيهقي، 2011؛ المقدسي، 2000P العيني، 2000؛ ابن الرفعة، 2009)،

وجه الدلالة: دل الحديث على اشتراط الكفاءة (العيني، د ت).

3. وعن ابن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إذا جاءكم الأكفاء فأنكحوهن ولا تربصوا بهن الحِدْثَان)) (الديلمي، 1986) (العيني، د ت). قال العباس بن حمزة أحد رواة الحديث: الحدثان الموت (العيني، 2000).

4. وبما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: ((لا تنكحوا النساء إلا الأكفاء ولا يزوجهن إلا الأولياء))، (الماوردي، 1999؛ ابن مفلح، 1999). وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم لما منع من إنكاح غير الكفء كما منع من نكاح غير الولي، دل على بطلانه لغير الكفء، كما بطل بغير الولي (الماوردي، 1999).

ونوقش: بأنه محمول على الاستحباب دون الإيجاب، أو يحمل على نكاح الأب للبكر التي يجبرها (الماوردي، 1999).

5. وقوله صلى الله عليه وسلم: ((إذا جاءكم من ترضون دينه وأمانته فأنكحوه)) (ابن الرفعة، 2009، الزركشي، 1993، ابن مفلح، 1997). وجه الدلالة: مفهوم الحديث أنه إذا لم يرض دينه

ولا خلقه لا يزوج، فأوجب التزويج عند وجود الكفاءة؛ فوجب ألا يجب عند عدم الكفاءة عملًا بالأصل (ابن الرفعة، 2009؛ الزركشي، 1993).

ثانيًا: من الآثار:

1. بما روي عن عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه أنه قال: ((لا يملك الايضاح إلا الأكفاء)) (الماوردي، 1999).

ونوقش: بأنه محمول على الاستحباب دون الإيجاب، أو يحمل على نكاح الأب للبكر التي يجبرها (الماوردي، 1999).

2. ولقول عمر رضى الله عنه ((لأمنعن فروج ذوات الأحساب، إلا من الأكفاء)) (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

3. وعن أبي إسحاق الهمداني قال: خرج سلمان وجرير في سفر، فأقيمت الصلاة، فقال جرير لسلمان: تقدم أنت. قال سلمان: بل أنت تقدم، فإنكم معشر العرب لا يتقدم عليكم في صلاتكم، ولا تنكح نساؤكم، إن الله فضلكم علينا بمحمد –صلى الله عليه وسلم–، وجعله فيكم (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

ثالثًا: وأما من المعقول:

1. فلأن التزويج، مع فقد الكفاءة، تصرف في حق من يحدث من الأولياء بغير إذنه، فلم يصح، كما لو زوجها بغير إذنها ورضاها (ابن قدامة، 1997،؛ الزركشي، 1993).

2. ولأن انتظام المصالح من المسكن والصحبة والألفة والتولد والتناسل وتأسيس القرابات بين المتكافئين عادة لأن انتظام المصالح لا يكون إلا بهما (العيني، 2000). ذلك أن المقصود من شرعية النكاح انتظام مصالح كل من الزوجين بالآخر في مدة العمر (ابن الهمام، 1970).

3. ولأن مصالح النكاح تختل عند عدم الكفاءة؛ لأنها لا تحصل إلا بالاستفراش، والمرأة تستنكف عن استفراش غير الكفء لها، وتعير بذلك، فتختل المصالح (الكاساني، 1986).

أدلة المذهب الثاني:

استدل أصحاب القول الثاني على اعتبار الفروق الاجتماعية شرط لزوم لعقد النكاح، بأدلة من الكتاب والسنة والآثار والمعقول:

أولًا: أما الكتاب فمنه:

1. عموم قوله تعالى: ﴿فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ﴾ [النساء: 3] (الماوردي، 1999).

2. ولقوله تعالى: ﴿ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡ ﴾ [الحجرات: 13] (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

ثانيًا: من السنة:

1. عن عبد الله بن بريدة، عن أبيه، قال: ((جاءت فتاة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت: إن أبي زوجني من ابن أخيه ليرفع بي خسيسته. قال: فجعل الأمر إليها، فقالت: قد أجزت ما صنع أبي، ولكن أردت أن أعلم النساء أن ليس للآباء من الأمر شيء)) (ابن ماجه، 2009؛ أحمد، 2001؛ النسائي، 1930؛ البيهقي،2011 ؛ الزركشي، 1993).

2. وبما روي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: ((لا يزوج النساء إلا الأولياء، ولا يزوجن إلا من الأكفاء)) (الكاساني، 1986؛ المرغيناني، د ت).

3. وقد روي أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قال لفاطمة بنت قيس المخزومية وهي بنت عمته وقد خطبها معاوية وأبو جهم: ((انكحي أسامة بن زيد)). وهي من صليبة قريش بنت عمته بأسامة بن زيد وهو مولاه (الماوردي، 1999؛ الرافعي، 1997؛ ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ ابن مفلح، 1997).

4. وزوج زيد بن حارثة بزينب بنت جحش، وهي بنت عمته أميمة بنت عبد المطلب (الماوردي، 1999؛ ابن قدامة، 1997؛ ابن مفلح، 1997).

5. وزوج المقداد بن الأسود الكندي بضباعة بنت الزبير بن عبد المطلب (الماوردي، 1999). وقال صلى الله عليه وسلم: «إنما زوجت زيد بن حارثة بزينب بنت جحش، والمقداد بن الأسود ضباعة بنت الزبير لتعلموا أن أشرف الشرف الإسلام» (الماوردي، 1999).

ثالثًا: ومن الآثار:

1. وقد تزوج أبو بكر الصديق رضي الله عنه بنت الأشعث بن قيس فصار سلف رسول الله صلى الله عليه وسلم (الماوردي، 1999).

2. ويروى أن بلالًا رضي الله عنه نكح هالة بنت عوف أخت عبد الرحمن بن عوف (الرافعي، 1997).

ونوقشت هذه الآثار: بأن الإمام أحمد أنكر الأحاديث الذي فيها نكاح غير الأكفاء، وقال مهنا: سألته عن هذه الأحاديث أن عمر أراد أن يزوج سلمان، والأحاديث التي جاءت: فلان تزوج فلانة، وفلانة تزوجت فلانا. قال: ليس لها إسناد (الزركشي، 1993).

رابعًا: ومن المعقول:

1. لأن الكفاءة لا تخرج عن كونها حقا للمرأة، أو الأولياء، أو لهما، فلم يشترط وجودها، كالسلامة من العيوب (ابن قدامة، 1997).

2. ولأن الكفاءة حق لا يخرج عن المرأة وأوليائها فإذا رضوا به صح؛ لأنه إسقاط لحقهم ولا حجر فيه عليهم فيصح النكاح مع فقد الكفاءة (البهوتي، 1993).

أدلة القول الثالث:

استدل أصحاب القول الثالث على عدم اعتبار الفروق الاجتماعية في عقد النكاح أصلًا، فهي ليس شرط صحة ولا شرط لزوم لعقد النكاح، بأدلة من الكتاب والسنة والآثار والمعقول:

أولًا: من الكتاب:

1.لقوله عز وجل: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ [الحجرات: 10].

ثانيًا: من السنة:

1.لحديث: ((الناس سواسية كأسنان المشط، لا فضل لعربي على عجمي إنما الفضل بالتقوى)) (الديلمي، 1986؛ الكاساني، 1986؛ ابن الهمام، 1970). وجه الدلالة: وهذا نص على عدم اعتبار شيء آخر غير التقوى، فلا اعتبار للنسب أو المال، أو الحرفة، أو غيرها (الكاساني، 1986).

ونوقش: بأن المراد به أحكام الآخرة إذ لا يمكن حمله على أحكام الدنيا لظهور فضل العربي على العجمي في كثير من أحكام الدنيا، فيجب حمله على حال الآخرة جمعا بين الأدلة (الكاساني، 1986؛ ابن الهمام، 1970).

2. وبما روي ((أن أبا طيبة خطب إلى بني بياضة، فأبوا أن يزوجوه فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أنكحوا أبا طيبة إن لا تفعلوا تكن فتنة في الأرض، وفساد كبير)) (الكاساني، 1986).

ثالثا: من الآثار:

1. بما روي أن: (بلالا رضي الله عنه خطب إلى قوم من الأنصار، فأبوا أن يزوجوه، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم قل لهم إن رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمركم أن تزوجوني)) (الكاساني، 1986). وجه الدلالة: أمرهم رسول الله صلى الله عليه وسلم بالتزويج عند عدم الكفاءة. ولو كانت معتبرة لما أمر؛ لأن التزويج من غير كفء غير مأمور به (الكاساني، 1986). ونوقش: بأن الأمر بالتزويج يحتمل أنه كان ندبا لهم إلى الأفضل، وهو اختيار الدين، وترك الكفاءة فيما سواه، والاقتصار عليه، وهذا لا يمنع جواز الامتناع (الكاساني، 1986).

رابعًا: من المعقول:

1.لأن الكفاءة لو كانت معتبرة في الشرع لكان أولى الأبواب بالاعتبار بها باب الدماء؛ لأنه يحتاط فيه ما لا يحتاط في سائر الأبواب، ومع هذا لم يعتبر حتى يقتل الشريف بالوضيع، فهنا أولى (الكاساني، 1986).

ونوقش: بأن القياس على القصاص غير سديد؛ لأن القصاص شرع لمصلحة الحياة، واعتبار الكفاءة فيه يؤدي إلى تفويت هذه المصلحة؛ لأن كل أحد يقصد قتل عدوه الذي لا يكافئه، فتفوت المصلحة المطلوبة من القصاص، وفي اعتبار الكفاءة في باب النكاح تحقيق المصلحة المطلوبة من النكاح من الوجه الذي بينا، فبطل الاعتبار (الكاساني، 1986).

2. وأن الدليل عليه أنها لم تعتبر في جانب المرأة، فكذا في جانب الزوج (الكاساني، 1986).

ونوقش: بأن الاعتبار بجانب المرأة لا يصح أيضا؛ لأن الرجل لا يستنكف عن استفراش المرأة الدنيئة؛ لأنَّ الاستنكافَ عن المسْتَفْرِش لا عن المسْتَفْرَش، والزوج مُسْتَفْرِش، فيستفرِشَ الوطيء والخشنَ (الكاساني، 1986).

الترجيح: والذي يظهر لي هو رجحان القول الثاني بأن النسب والمال والحرفة والتعليم وغيرها من الفروق الاجتماعية شرط لزوم لعقد النكاح، وما روى فيها يدل على اعتبارها في الجملة، ولا يلزم منه اشتراطها شرط صحة يبطل عقد النكاح بفقدانها وتخلفها؛ وذلك لوجوه:

الأول: لأن للزوجة وكل واحد من الأولياء فيها حقٌّ، ومن لم يرض منهم فله الفسخ.

الثاني: ولذلك لما زوج رجل ابنته من ابن أخيه، ليرفع بها خسيسته، جعل لها النبي صلى الله عليه وسلم الخيار، فأجازت ما صنع أبوها. ولو فقد الشرط لم يكن لها خيار. فخيّرها رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم يبطل النكاح من أصله، ولو كان شرط صحة ما خيّرها صلى الله عليه وسلم.

الثالث: ولأن العقد وقع بالإذن، والنقص الموجود فيه لا يمنع صحته، وإنما يثبت الخيار.

الرابع: أن عقد النكاح صحيح مكتمل الأركان والشروط مع تخلف تلك الأوصاف المعتبرة من نسب ومال وحرفة.

المطلب الثاني: حكم نظام الأحوال الشخصية السعودي في الفروق الاجتماعية

تنص المادة (1/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي على أنه:» كفاءة الرجل للمرأة شرط لزوم عقد الزواج لا لصحته».

ومن هذا يتبين أن النظام أخذ بمذهب جمهور الفقهاء والمذهب عند الحنابلة بأن كفاءة الرجل شرط للزوم عقد النكاح، أي أن عقد النكاح صحيح لكنه يقبل الفسخ، ومعنى ذلك أنه إذا زوجت المرأة نفسها من غير كفء بدون موافقة وليها، أو إذا زوجها وليها من غير كفء بدون موافقتها، فلكلّ منهما حق طلب فسخ العقد؛ لأنّ الكفاءة حق للمرأة والأولياء، فإن رضوا بإسقاطها كان لهم ذلك. والحاصل أن اعتبار الكفاءة شرطًا للزوم النكاح لا لصحته، يصح النكاح مع فقدها؛ لأنها حق للمرأة وللأولياء، فإن رضوا بإسقاطها فلا اعتراض عليهم.

وتجدر الإشارة إلى أن المادة (7) من مشروع لائحة نظام الأحوال الشخصية، قضت بسقوط حق الاعتراض الوارد في المادة

(14) من النظام آنفة الذكر، بأحد ثلاثة أمور: الأول: بسبق الرضا ممن له الحق، والثاني: بانقضاء سنة من تاريخ عقد الزواج، والثالث: بانقضاء ستين يوما من تاريخ العلم به (عدم الكفاءة) أيهما أقرب.

المطلب الثالث: وقت اعتبار الفروق الاجتماعية في عقد النكاح في الفقه ونظام الأحوال الشخصية السعودي

الفرع الأول: وقت اعتبار الفروق الاجتماعية في عقد النكاح في الفقه:

الفروق الاجتماعية معتبرة وقت إنشاء العقد فقط، أي عند ابتداء عقد النكاح، ولا عبرة بزوالها بعد ذلك، حيث لا يبطل العقد به، وهذا محل اتفاق بين الفقهاء في الجملة (الجصاص، 2010؛ ابن عابدين، 1966؛ الدسوقي، د ت؛ عليش، 1984؛ ابن الرفعة، 2009؛ ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ النجار، 1999).

وبذلك لا ينفسخ عقد النكاح بتخلف وصف من الأوصاف بعد إنشائه؛ لأن الوقت المعتبر هو وقت إنشاء العقد، فإذا كان صاحب مال وقت إنشاء العقد وأصبح بعدها مفلسا غير قادر على الإنفاق، أو كان صاحب مهنة أو عمل رفيع ثم فُصِل من عمله، لم يكن للزوجة ولا لأحد أوليائها الاعتراض؛ لأنها أمور طرأت بعد العقد.

ولكن عند الحنابلة يثبت حق الخيار للزوجة فقط دون أوليائها، حال فقد أي صفة من الصفات التي تؤدي إلى تفاوت المكانة الاجتماعية بين الطرفين؛ لأن حق الأولياء في ابتداء العقد دون استدامته. (ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993).

الفرع الثاني: وقت اعتبار الفروق الاجتماعية في عقد النكاح في نظام الأحوال الشخصية السعودي:

تنص المادة (2/14) على أنه: «العبرة في كفاءة الرجل حين العقد بصلاح دينه وكل ما قام العرف على اعتباره». ومن هذا يعلم توافق نظام الأحوال الشخصية السعودي مع ما ذهب إليه جماهير الفقهاء من أن العبرة بكفاءة الزوج هو وقت ابتداء عقد النكاح.

المطلب الرابع: أثر الفروق الاجتماعية على عقد النكاح، ونوع الفرق:

الفرع الأول: أثر الفروق الاجتماعية على عقد النكاح:

اختلف العلماء في الآثار المترتبة عن تحقق أحد الفوارق الاجتماعية بين الزوجين، وبمعنى آخر ماذا لو تخلف أحدها، وما أثر ذلك على عقد النكاح؟ بناء على خلافهم السابق في حكم ذلك، وذلك على قولين:

القول الأول: بطلان عقد النكاح إذا تزوجت المرأة بغير كفء، عند من قال بأن توافر تلك الصفات شرط صحة لعقد النكاح –كما سلف– (ابن مازة، 2004؛ ابن عابدين، 1996؛ ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993).

القول الثاني: صحة عقد النكاح، وتوقفه على رضا الولي، وذلك عند من قال بأنها شرط لزوم –كما تقدم– (الكاساني، 1986؛ السغناقي، 2016؛ ابن عابدين، 1966؛ الشربيني، 1994؛ الرملي، 1984؛ ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993).

الفرع الثاني: نوع الفرقة بين الزوجين المترتبة على تحقق الفروق الاجتماعية في الفقه والنظام.

أولا: نوع الفرقة بين الزوجين في الفقه

الفقهاء القائلون ببطلان النكاح إذا زوجت المرأة من غير كفء، يوجبون التفريق بين الزوجين إذا حصل بينهما دخول، وهو هنا متاركة أو فسخ، فإن كان قبل الدخول فلا حاجة للتفريق (ابن قدامة، 1997). وينبغي للولي أن يرفع الأمر إلى القاضي ليفسخ القاضي العقد بينهما أما بدون فسخ القاضي فلا ينفسخ النكاح بينهما وتكون هذه فرقة بغير طلاق، حتى لو لم يكن الزوج دخل بها فلا شيء لها من المهر، وإن كان قد دخل بها فلها ما سمى لها من المهر وعليها العدة (ابن مازة، 2004).

قال ابن رجب: «ومنها: ما نقله الأثرم عن أحمد في المولى يتزوج العربية يفرق بينهما، وإن كان دفع إليها بعض المهر ولم يدخل بها؛ ترادوا، وإن كان أهدى هدية يردونها عليه» (1998).

فلابد من تفريق القاضي إذا طلب صاحب الحق في الكفاءة ذلك. ولا تثبت هذه الفرقة إلا بالقضاء؛ لأنه مجتهد فيه وكل من الخصمين يتشبث بدليل فلا ينقطع النزاع إلا بفصل القاضي، وما لم يفرق فأحكام النكاح ثابتة صحيحة يتوارثان به إذا مات أحدهما قبل القضاء، ولا يكون الفسخ طلاقا؛ لأن الطلاق تصرف في النكاح، وهذا فسخ لأصل النكاح. ولأن الفسخ إنما يكون طلاقا إذا فعله القاضي نيابة عن الزوج، وهذا ليس كذلك (الموصلي، 1937؛ ابن الهمام، 1970).

قال السرخسي: «وإذا زوجت المرأة نفسها من غير كفء فللأولياء أن يفرقوا بينهما؛ لأنها ألحقت العار بالأولياء فإنهم يتعيرون بأن ينسب إليهم بالمصاهرة من لا يكافئهم فكان لهم أن يخاصموا؛ لدفع ذلك عن أنفسهم، ولا يكون التفريق بذلك إلا عند القاضي؛ لأنه فسخ للعقد بسبب نقص» (السرخسي، د ت).

وأما نوع الفرقة، فهي فسخ وليست طلاقًا، والفرقة به فرقة بغير طلاق؛ لأنها فرقة حصلت لا من جهة الزوج، فلا يمكن أن يجعل ذلك طلاقا؛ لأنه ليس لغير الزوج ولاية الطلاق، فيجعل فسخا، ولا تكون هذه الفرقة إلا عند القاضي؛ فلما لم تقع من الزوج أو نائبه كانت فسخا، فكل فرقة يوقعها الزوج أو نائبه بالألفاظ الدالة عليها تكون طلاقًا، وما عدا ذلك يكون فسخًا (القدوري، 2006؛ السرخسي، د ت؛ الكاساني، 1986؛ ابن الهمام، 1970؛ الماوردي، 1999؛ ابن قدامة، 1997؛ الزركشي، 1993؛ المرداوي، 1995؛ البهوتي، 2008).

ثانيًا: نوع الفرقة بين الزوجين في النظام:

تنص المادة (3/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي على أن: «لكل ذي مصلحة من الأقارب –حتى الدرجة الثالثة– يتأثر بانعدام الكفاءة؛ الحق في الاعتراض على عقد الزواج، وتقدر المحكمة ذلك». كما تنص المادة (103) من ذات النظام على أن:» كل تفريق بحكم قضائي يعد فسخاً، وتكون فرقة بائنة بينونة صغرى، ولا تحسب من التطليقات الثلاث».

ومؤدى هذه المواد أن الفرقة بين الزوجين بسبب تحقق الفروق الاجتماعية تعد فسخًا لا طلاقًا؛ لأنها ليست صادرة من الزوج وإنما صادرة من القاضي، وهو يوافق مذهب جمهور الفقهاء من كون الفرقة المترتبة على انعدام الكفاءة فسخًا وليست طلاقًا.

والحمد لله أولًا وآخرًا.

الخاتمة

الحمد لله في البدء وفي الختام، والصلاة والسلام على نبيه ومصطفاه خير الأنام، وعلى آله وصحبه الكرام. وفيما يلي أبرز أهمَّ ما أسفر عنه البحث من نتائج:

1. المقصود بالفروق الاجتماعية الاختلافات والتمايزات بين الأفراد في الجوانب المتعلقة بالناحية الاجتماعية المتمثلة في المنزلة الاجتماعية للفرد، سواء أكانت على المستوى التعليمي، أم المادي، أم العائلي، أم المهني، ونحوها.
2. الأصل أن الفروق الاجتماعية تعتبر للنساء لا للرجال على معنى أنه تعتبر الكفاءة في جانب الرجال لا النساء، ولا تعتبر في جانب النساء للرجال؛ لأن النصوص وردت بالاعتبار في جانب الرجال خاصة. وإنما اعتبرت الكفاءة في الرجل دون المرأة؛ لأن الولد يَشْرُفُ بِشَرَفِ أبيه لا بِشَرَفِ أُمِّهِ. فلا يعتبر ذلك في الأم. وتزوج رسول الله صلى الله عليه وسلم بصفيه بنت حيي وتسرى بالإماء.
3. دلت نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بوجه عام على مشروعية اعتبار الفروق الاجتماعية بين الناس.
4. القول الراجح عند جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة هو اعتبار النسب في عقد النكاح بين الرجل والمرأة.
5. الراجح هو اعتبار الغنى واليسار في عقد النكاح كما هو مذهب جمهور الفقهاء (مذهب الحنفية والحنابلة وقول عند المالكية ووجه عند الشافعية).
6. الراجح عند جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة، هو اعتبار المهنة والحرف والصناعات في عقد النكاح.
7. رجح الباحث أن المستوى التعليمي معتبر في عقد النكاح بين الرجل والمرأة ولاسيما في الوقت الحاضر، وخصوصًا إذا كان التفاوت كبيرا بينهما.
8. الراجح أن الفروق الاجتماعية معتبرة بين الرجل والمرأة، وأنها شرط للزوم عقد النكاح وليس شرط صحة، ومعنى ذلك أن عقد النكاح صحيح منتج لآثاره إذا رضيت به المرأة وأولياؤها، أما إذا اعترض عليه أحدهما، فإن العقد يتم فسخه. وهو ما صرحت به المادة (1/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي.
9. أن وقت اعتبار الفروق الاجتماعية يكون حال عقد النكاح وهذا ما ذهب إليه جماهير الفقهاء، ونصت عليه المادة (2/14) من نظام الأحوال الشخصية السعودي.
10. أن الفرقة المترتبة على تحقق الفروق الاجتماعية بين الرجل والمرأة في عقد النكاح هي الفسخ وليس الطلاق، كما هو مذهب جمهور الفقهاء، وأشارت إليه المادة (103) من نظام الأحوال الشخصية السعودي.

المراجع:

ابن أبي الدنيا، عبد الله. (1990). النفقة على العيال. [تحقيق: نجم عبد الرحمن خلف]. دار ابن القيم.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن. (2006). علل الحديث. [فريق من الباحثين بإشراف وعناية د/ سعد بن عبد الله الحميد و د/ خالد بن عبد الرحمن الجريسي]. مطابع الحميضي.

ابن أبي شيبة، عبد الله. (2015). المصنف. [تحقيق: سعد بن ناصر الشثري]. دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.

ابن أبي عاصم، أبو بكر. (1991). الآحاد والمثاني. [تحقيق: باسم فيصل أحمد الجوابرة]. دار الراية.

ابن الأثير، المبارك. (1979). النهاية في غريب الحديث والأثر. [تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي]. المكتبة العلمية.

ابن الرفعة، أحمد. (2009). كفاية النبيه في شرح التنبيه. [تحقيق: مجدي محمد سرور باسلوم]. دار الكتب العلمية.

ابن العربي، محمد. (2003). أحكام القرآن. [مراجعة وتعليق: محمد عبد القادر عطا]. دار الكتب العلمية.

ابن القيسراني، محمد. (1998). أطراف الغرائب والأطراف من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم. دار الكتب العلمية.

ابن الملقن، عمر. (2004). البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير. [تحقيق: مصطفى أبو الغيط وعبد الله بن سليمان وياسر بن كمال]. دار الهجرة للنشر والتوزيع.

ابن الملقن، عمر. (2008). التوضيح لشرح الجامع الصحيح. دار النوادر.

ابن النجار، محمد. (1997). شرح الكوكب المنير. [تحقيق: شرح مختصر التحرير. محمد الزحيلي ونزيه حماد]. مكتبة العبيكان.

ابن النجار، محمد. (1999). منتهى الإرادات. [تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة.

ابن النجار، محمد. (2008). معونة أولي النهى شرح المنتهى (منتهى الإرادات). [دراسة وتحقيق: عبد الملك بن عبد الله دهيش]. مكتبة الأسدي.

ابن الهمام. (1983). التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية مع شرح تيسير التحرير لأمير بادشاه. دار الكتب العلمية.

ابن الهمام، الكمال. (1970). فتح القدير. [مطبوع مع العناية]. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

ابن بطال، علي. (2003). شرح صحيح البخاري. [تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم]. مكتبة الرشد.

ابن تيمية، أحمد. (2004). مجموع الفتاوى. [جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جزي، محمد. (د ت). القوانين الفقهية.

ابن حبان، محمد. (2012). صحيح ابن حبان= المسند الصحيح على التقاسيم والأنواع من غير وجود قطع في سندها ولا ثبوت جرح في ناقليها. [تحقيق: محمد علي سونمز، خالص آي دمير]. دار ابن حزم.

ابن حبان، محمد. (1976). المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين. [تحقيق: محمود إبراهيم زايد]. دار الوعي.

ابن حجر، أحمد. (1938). تحفة المحتاج في شرح المنهاج. المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد.

ابن حجر، العسقلاني. (1908). تهذيب التهذيب. مطبعة دائرة المعارف النظامية.

ابن حجر، العسقلاني. (1959). فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار المعرفة.

ابن حجر، العسقلاني. (1986). تقريب التهذيب. [تحقيق: محمد عوامة]. دار الرشيد.

ابن حجر، العسقلاني. (2007). التلخيص الحبير =التمييز في تلخيص تخريج أحاديث شرح الوجيز المشهور بـ التلخيص الحبير. [تحقيق: محمد الثاني بن عمر بن موسى]. دار أضواء السلف.

ابن حجر، العسقلاني. (2018). الغرائب الملتقطة من مسند الفردوس المسمى، زهر الفردوس. جمعية دار البر.

ابن حجر، العسقلاني. (د ت). الدراية في تخريج أحاديث الهداية. [تحقيق: السيد عبد الله هاشم اليماني المدني]. دار المعرفة.

ابن حزم، علي. (د ت). المحلى بالآثار. [تحقيق: عبدالغفار سليمان البنداري]. دار الفكر.

ابن حنبل، أحمد. (1983). فضائل الصحابة. [تحقيق: وصي الله محمد عباس].

ابن حنبل، أحمد. (2001). مسند الإمام أحمد. شعيب الأرنؤوط وآخرين. [تحقيق: بإشراف عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). تاريخ ابن خلدون= العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر. أ. خليل شحادة (ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس). [مراجعة: سهيل زكار]. دار الفكر.

ابن رجب، عبد الرحمن. (1987). شرح علل الترمذي. [تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد]. مكتبة المنار.

ابن رجب، عبد الرحمن. (1998). القواعد =تقرير القواعد وتحرير الفوائد، المشهور بقواعد ابن رجب. [تحقيق: مشهور حسن سلمان]. دار ابن عفان للنشر والتوزيع.

ابن رشد الجد، محمد. (1988). البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة. [تحقيق: محمد حجي وآخرون]. دار الغرب الإسلامي.

ابن رشد، محمد. (2004). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. دار الحديث.

ابن سعد، محمد. (2001). الطبقات الكبرى. [تحقيق: علي محمد عمر]. مكتبة الخانجي.

ابن شاس، عبد الله. (2003). عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة. [دراسة وتحقيق: حميد بن محمد لحمر]. دار الغرب الإسلامي.

ابن عابدين، محمد. (1966). رد المحتار على الدر المختار. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

ابن عاشور، محمد. (1984). تفسير التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير

الكتاب المجيد. الدار التونسية للنشر.

ابن عبد البر، يوسف. (2017). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد في حديث رسول الله –صلى الله عليه وسلم. [تحقيق وتعليق: بشار عواد معروف، وآخرون]. مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي.

ابن عدي، الجرجاني. (1997). الكامل في ضعفاء الرجال. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود–علي محمد معوض]. الكتب العلمية.

ابن عطية، عبد الحق. (2001). تفسير ابن عطية= المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. [تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد]. دار الكتب العلمية.

ابن عقيل، علي. (1999). الواضح في أصول الفقه.[تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أحمد. (1979). مقاييس اللغة.[تحقيق: عبد االسلام محمد هارون]. دار الفكر.

ابن قدامة، عبد الله. (1994). الكافي في فقه الإمام أحمد. دار الكتب العلمية.

ابن قدامة، محمد. (1997). المغني. [تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد الفتاح محمد الحلو]. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن قيم الجوزية، محمد. (1994). زاد المعاد من هدي خير العباد. مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار الإسلامية.

ابن كثير، إسماعيل. (1999). تفسير القرآن العظيم. [تحقيق: سامي بن محمد السلامة]. دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجة، محمد. (2009). سنن ابن ماجه. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين]. دار الرسالة العالمية.

ابن مَازَةَ، محمود. (2004). المحيط البرهاني في الفقه النعماني: فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه.[تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي]. دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، إبراهيم. (1997). المبدع شرح المقنع. دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، محمد. (1999). أصول الفقه.[تحقيق وتقديم وتعليق: فهد بن محمد السدحان]. مكتبة العبيكان.

ابن مفلح، محمد. (2003). الفروع ومعه تصحيح الفروع وحاشية ابن قندس. [تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة، دار المؤيد.

ابن منظور، محمد. (1993). لسان العرب. دار صادر.

ابن نجيم، زين الدين. (1991). الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان.[تعليق: زكريا عميرات]. دار الكتب العلمية.

ابن نجيم، زين الدين. (د ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. دار الكتاب الإسلامي.

أبو الشيخ الأصبهاني، عبد الله. (1987). أمثال الحديث، الأمثال في الحديث النبوي.[تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد]. الدار السلفية.

أبو داود، سليمان. (2009). سنن أبي داود. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد كامل قره بللي]. دار الرسالة العالمية.

أبي يعلى، أحمد. (2013). مسند أبي يعلى.[تخريج وتعليق: سعيد بن محمد السناري]. دار الحديث.

الأرموي، محمد. (1996). نهاية الوصول في دراية الأصول. [تحقيق: صالح بن سليمان اليوسف، سعد بن سالم السويح]. المكتبة التجارية بمكة المكرمة.

الأزهري، محمد. (2001). تهذيب اللغة.[تحقيق: محمد عوض مرعب]. دار إحياء التراث العربي.

الأصبحي، مالك. (د ت). الموطأ لمالك بن أنس. دار إحياء التراث العربي.

الألوسي، محمود. (1994). تفسير روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار الكتب العلمية.

الآمدي، علي. (1982). الإحكام في أصول الأحكام.[تعليق: عبد الرزاق عفيفي]. المكتب الإسلامي.

الأندلسي، أبو حيان. (1999). تفسير البحر المحيط. [تحقيق: صدقي محم جميل]. دار الفكر.

الأنصاري، زكريا. (د ت). أسنى المطالب في شرح روض الطالب. دار الكتاب الإسلامي.

الإيجي، عضد الدين. (2004). شرح العضد على مختصر ابن الحاجب. [تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل]. دار الكتب العلمية.

البابرتي، أكمل الدين. (1970). العناية شرح الهداية. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الباحسين، يعقوب. (1998). الفروق الفقهية والأصولية مُقوّمَاتُها– شرُوطُهَا– نشأتُهَا– تطوّرُهَا (دراسَة نظريَّة – وَصفيَّة– تَاريخيّة). مكتبة الرشد.

البخاري، محمد. (1893). صحيح البخاري. الطبعة السلطانية.

البزار، أحمد. (1988 – 2009). مسند البزار، البحر الزخار. مكتبة العلوم والحكم.

البغدادي، عبد الوهاب. (1999). الإشراف على نكت مسائل الخلاف.]تحقيق: الحبيب بن طاهر[. دار ابن حزم.

البغدادي، عبد الوهاب. (د ت). المعونة على مذهب عالم المدينة، الإمام مالك بن أنس.[تحقيق ودراسة: حميش عبد الحق]. المكتبة التجارية.

البغوي، الحسين. (1997). التهذيب في فقه الشافعي.[تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض]. دار الكتب العلمية.

بن حميد، عبد الحميد. (2002). المنتخب من مسند عبد ين حميد. [تحقيق: مصطفى العدوي]. دار بلنسية للنشر والتوزيع.

البهوتى، منصور. (1993). شرح منتهى الإرادات المسمى: دقائق أولي النهى لشرح المنتهى. عالم الكتب.

البهوتي، منصور. (2000). كشاف القناع عن الإقناع.[تحقيق وتخريج وتوثيق لجنة متخصصة في وزارة العدل]. وزارة العدل في المملكة العربية السعودية.

البهوتي، منصور. (2016). الروض المربع بشرح زاد المستقنع مختصر المقنع.[تحقيق: خالد بن علي المشيقح وآخرين]. دار ركائز للنشر والتوزيع.

البيهقي، أحمد. (2003). شعب الإيمان. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند.

البيهقي، أحمد. (2011). السنن الكبرى، السنن الكبير. مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.

الترمذي، محمد. (1996). سنن الترمذي، الجامع الكبير.[تحقيق وتخريج وتعليق: بشار عواد معروف]. دار الغرب الإسلامي.

الثعلبي، أحمد. (2015). تفسير الثعلبي الكشف والبيان عن تفسير القرآن. دار التفسير.

جبل، محمد. (2010). المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم (مؤصَّل ببيان العلاقات بين ألفاظ القرآن الكريم بأصواتها وبين معانيها). مكتبة الآداب.

الجصاص، أبو بكر. (2010). شرح مختصر الطحاوي.[عداد ومراجعة وتعليق: سائد بكداش]. دار البشائر الإسلامية، ودار السراج.

الجندي، خليل. (2005). مختصر خليل.[تحقيق: أحمد جاد]. دار الحديث.

الجوزجاني، سعيد. (1982). سنن سعيد بن منصور.[تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي]. الدار السلفية.

الجوزي، عبد الرحمن. (2000). صفة الصفوة. دار الحديث.

الجوزي، عبد الرحمن. (2001). زاد المسير في علم التفسير. [تحقيق: عبد الرزاق المهدي]. دار الكتاب العربي.

الجوهري، إسماعيل. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. دار العلم للملايين.

الجويني، عبد الملك. (1997). البرهان في أصول الفقه.[تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة]. دار الكتب العلمية.

الحاكم، محمد. (1990). المستدرك على الصحيحين.[دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا]. دار الكتب العلمية.

الحجاوي، موسى. (د ت). الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل. [تصحيح وتعليق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي]. دار المعرفة.

الحطاب، محمد. (1992). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. دار الفكر.

الحَلَبي، إبراهيم. (1998). ملتقى الأبحر. دار الكتب العلمية.

الخرشي، محمد. (1899). شرح الخرشي على مختصر خليل ومعه حاشية العدوي. المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر.

خليل، خليل (تعريب). (2001). موسوعة لا لاند الفلسفية. منشورات عويدات.

الدارقطني، علي. (1985). علل الدارقطني.[تحقيق وتخريج: محفوظ الرحمن زين الله السلفي]. دار طيبة.

الدارقطني، علي. (2003). سنن الدارقطني. [تحقيق وضبط وتعليق: شعيب الرنؤوط وآخرين]. مؤسسة الرسالة، بيروت.

الدردير، أحمد. (د ت). الشرح الكبير للدردير على مختصر خليل، مع حاشية الدسوقي. دار الفكر.

الدميري، بهرام. (2013). تحبير المختصر وهو الشرح الوسط على مختصر خليل في الفقه المالكي. مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث.

الدولابي، محمد. (2000). الكنى والأسماء للدولابي.[تحقيق: نظر محمد الفريابي]. دار ابن حزم.

الديلميّ، شيرويه. (1986). الفردوس بمأثور الخطاب. [تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول]. دار الكتب العلمية.

الرافعي، عبد الكريم. (1997). العزيز شرح الوجيز. [تحقيق: علي محمد عوض، عادل أحمد عبد الموجود]. دار الكتب العلمية، بيروت.

الرامهرمزي، الحسن. (1989). أمثال الحديث المروية عن النبي صلى الله عليه وسلم. [تحقيق: أحمد عبد الفتاح تمام]. مؤسسة الكتب الثقافية.

الرجراجي، علي. (2007). مناهج التحصيل ونتائج لطائف التأويل في شرح المدونة وحل مشكلاتها. [عناية: أبو الفضل الدّميَاطي، أحمد بن عليّ]. دار ابن حزم.

الرحيباني، مصطفى. (1994). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. المكتب الإسلامي.

الرملي، محمد. (1984). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. دار الفكر.

الروياني، عبد الواحد. (2009). بحر المذهب في فروع المذهب الشافعي. [تحقيق: طارق فتحي السيد]. دار الكتب العلمية.

الزَّبِيدِيّ، أبو بكر. (1904). الجوهرة النيرة على مختصر القدوري. المطبعة الخيرية.

الزَّبيدي، محمّد. (1965). تاج العروس من جواهر القاموس. وزارة الإرشاد والأنباء بالكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.

الزرقاني، عبد الباقي. (2003). شرح الزرقاني على مختصر خليل. [ضبط وتصحيح وتخريج: عبد السلام محمد أمين]. دار الكتب العلمية.

الزركشي، محمد. (1993). شرح الزركشي على مختصر الخرقي في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. [تحقيق وتخريج: عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله الجبرين]. مكتبة العبيكان.

الزركشي، محمد. البحر. (1994). المحيط في أصول الفقه. دار الكتبي.

الزيلعي، عبد الله. (1997). نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي.[تحقيق: محمد عوامة]. مؤسسة الريان للطباعة والنشر ببيروت، دار القبلة للثقافة الإسلامية بجدة.

الزيلعي، عثمان. (1896). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق. المطبعة الكبرى الأميرية. بولاق.

الزيلعي، محمد. (1993). تخريج أحاديث والآثار الواقعة في تفسير الكشاف للزمخشري. [تحقيق: عبد الله بن عبد الرحمن السعد]. دار ابن خزيمة.

السبكي، عبد الوهاب. (1991). الأشباه والنظائر. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض]. دار الكتب العلمية، بيروت.

السبكي، علي، والسبكي، عبد الوهاب. (2004). الإبهاج في شرح المنهاج. [دراسة وتحقيق: أحمد جمال الزمزمي، نور الدين عبد الجبار صغيري]. دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث.

السخاوي، محمد. (1985). المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة. [تحقيق: محمد عثمان الخشت]. دار الكتاب العربي.

السرخسي، محمد. (د ت). المبسوط. مطبعة السعادة، وصوّرَتها. دار المعرفة.

السغناقي، حسين. (2016). النهاية في شرح الهداية، شرح بداية المبتدي. مركز الدراسات الإسلامية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة أم القرى.

سيد طنطاوي، محمد. (1998). التفسير الوسيط. دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

السيوطي، عبد الرحمن. (1983). الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية. دار الكتب العلمية.

الشافعي، محمد. (2004). مسند الشافعي. [ترتيب: سنجر بن عبد الله الجاولي، تحقيق وتخريج وتعليق: ماهر ياسين فحل]. شركة غراس للنشر والتوزيع.

الشربيني، محمد. (1994). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. دار الكتب العلمية.

الشنقيطي، محمد الأمين. (2019). شرح مراقي السعود، نثر الورود. دار عطاءات العلم.

الشوكاني، محمد. (1993). نيل الأوطار. [تحقيق: عصام الدين الصبابطي]. دار الحديث.

الشيرازي، إبراهيم. (د ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي. دار الكتب العلمية.

الصاوي، أحمد. (د ت). حاشية الصاوي على الشرح الصغير=بلغة السالك لأقرب المسالك المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير (الشرح الصغير هو شرح الشيخ الدردير لكتابه المسمى أقرب المسالك لمذهب الإمام مالك). دار المعارف.

الصنعاني، عبد الرزاق. (2013). المصنف عبد الرزاق.[تحقيق

ودراسة: مركز البحوث وتقنية المعلومات]. دار التأصيل.

الطبراني، سليمان. (1995). المعجم الأوسط. دار الحرمين.

الطبراني، سليمان. (د ت). المعجم الكبير. [تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي]. مكتبة ابن تيمية.

الطبري، محمد. (2001). تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

الطحاوي، أحمد. (1994). شرح مشكل الآثار.[تحقيق: شعيب الأرنؤوط]. مؤسسة الرسالة.

الطيالسي، سليمان. (1999). مسند الطيالسي.[تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي]. دار هجر.

العجلوني، إسماعيل. (1932). كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس. مكتبة القدسي.

العدوي، علي. (1994). حاشية العدوي على كفاية الطالب. [تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي]. دار الفكر.

العراقي، عبد الرحيم. (2005). تخريج أحاديث الإحياء =المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، في تخريج ما في الإحياء من الأخبار (مطبوع بهامش إحياء علوم الدين). دار ابن حزم.

العطار، حسن. (د ت). حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع. دار الكتب العلمية.

عليش، محمد. (1984). منح الجليل شرح مختصر خليل. (ط1). دار الفكر، بيروت.

عمر، أحمد، بمساعدة فريق عمل. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

العمراني، يحيى. (2000). البيان في مذهب الإمام الشافعي. [تحقيق: قاسم محمد النوري]. دار المنهاج.

العيني، محمود. (د ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. [عنيت بنشره وتصحيحه شركة من العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية].

العيني، محمود. (2000). البناية شرح الهداية. دار الكتب العلمية.

الغزالي، محمد. (1996). الوسيط في المذهب. [تحقيق: أحمد محمود إبراهيم، محمد محمد تامر]. دار السلام.

الفادني، محمد ياسين المكي. (1996). الفوائد الجنية حاشية المواهب السنية شرح الفرائد البهية في نظم القواعد الفقهية (في الأشباه والنظائر على مذهب الشافعية). [عناية: رمزي سعد الدين دمشقية]. دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

الفَتَّنِي، الفَتَّنِي. (1924). تذكرة الموضوعات.

القدوري، أحمد. (2006). التجريد.[دراسة وتحقيق: محمد أحمد سراج، علي جمعة محمد]. دار السلام.

القرافي، أحمد. (1973). شرح تنقيح الفصول.[تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد]. شركة الطباعة الفنية المتحدة.

القرافي، أحمد. (1994). الذخيرة. [تحقيق: محمد حجي وآخرين]. دار الغرب الإسلامي.

القرافي، أحمد. (د ت). الفروق، أنوار البروق في أنواء الفروق. عالم الكتب.

القرطبي، أحمد. (1996). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم.[تحقيق وتعليق: محيي الدين ديب ميستو وآخرين]. دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.

القسطلاني، أحمد. (1905). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. المطبعة الكبرى الأميرية.

القشيري، مسلم. (1916). صحيح مسلم. الطبعة التركية.

القضاعي، محمد. (1986). مسند الشهاب.[تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي]. مؤسسة الرسالة.

الكاساني، أبو بكر. (1986). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. [تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود]. دار الكتب العلمية.

الكَلْوَذاني، محفوظ. (1985). التمهيد في أصول الفقه. [دراسة وتحقيق: جـ 1، 2 (د مفيد محمد أبو عمشة)، جـ 3، 4 (د محمد بن علي بن إبراهيم)]. مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع.

المالكي، محمد الأمير. (2005). ضوء الشموع شرح المجموع في الفقه المالكي. دار يوسف بن تاشفين، مكتبة الإمام مالك.

الماوردي، علي. (1999). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني.[تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود]. دار الكتب العلمية.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (د ت). المعجم الوسيط. دار الدعوة.

المخَلِّص، محمد. (2008). المخلصيات. [تحقيق: نبيل سعد

الدين جرار]. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية لدولة قطر.

المرْداوي، علي. (1995). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (المطبوع مع المقنع والشرح الكبير). [تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد الفتاح محمد الحلو]. هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

المرغيناني، برهان الدين. (د ت). الهداية في شرح بداية المبتدي. دار إحياء التراث العربي.

المزني، إسماعيل. (2019). مختصر المزني.[تصحيح وتعليق: عبد الله شرف الدين الداغستاني]. دار مدارج للنشر.

المزي، يوسف. (1980 – 1992). تهذيب الكمال في أسماء الرجال.[تحقيق وضبط وتعليق: بشار عواد معروف]. مؤسسة الرسالة.

المطَرِّزِيّ، ناصر. (د ت). المغرب في ترتيب المعرب. دار الكتاب العربي.

المظهري، الحسين. (2012). المفاتيح في شرح المصابيح. [تحقيق ودراسةلجنة مختصة من المحققين بإشراف: نور الدين طالب]. دار النوادر.

المقدسي، محمد. (2000). الأحاديث المختارة أو المستخرج من الأحاديث المختارة مما لم يخرجه البخاري ومسلم في صحيحيهما. [دراسة وتحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش]. دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع.

الملا القاري، علي. (2002). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. دار الفكر.

الملا القاري، علي. (د ت). الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة المعروف بالموضوعات الكبرى.[تحقيق: محمد الصباغ]. دار الأمانة، مؤسسة الرسالة.

المنذري، عبد العظيم. (1968). الترغيب والترهيب من الحديث الشريف.[ضبط وتعليق: مصطفى محمد عمارة]. مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

المواق، محمد. (1994). التاج والإكليل لمختصر خليل. دار الكتب العلمية.

مؤسسة أعمال الموسوعة. (1999). الموسوعة العربية العالمية. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.

الموصلي، عبد الله. (1937). الاختيار لتعليل المختار. مطبعة الحلبي.

النسائي، أحمد. (1930). السنن الصغرى للنسائي (مطبوع مع شرح السيوطي وحاشية السندي). المكتبة التجارية الكبرى بالقاهرة.

النسفي، عبد الله. (2011). كنز الدقائق. [تحقيق: سائد بكداش]. دار البشائر الإسلامية، دار السراج.

النووي، يحيى. (1972). شرح النووي على مسلم. دار إحياء التراث العربي.

النووي، يحيى. (1991). روضة الطالبين وعمدة المفتين.[تحقيق: زهير الشاويش]. المكتب الإسلامي.

النووي، يحيى. (2005). منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه. [تحقيق: عوض قاسم أحمد عوض]. دار الفكر.

الهيثمي، علي. (1994). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. [تحقيق: حسام الدين القدسي]. مكتبة القدسي.

الواحدي، علي. (2009). التفسير البسيط. عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Ibn Abi Al-Dunya, Abdullah. (1990). al-Nafaqah ‘alá al-‘Iyāl. Najm. Abdul Rahman Khalaf (investigation). Dar Ibn Al-Qayyim - Saudi Arabia - Dammam.

Ibn Abi Hatem, Abdul Rahman. (2006). ‘Ilal al-ḥadīth. A team of researchers under the supervision and care of Dr. Saad bin Abdullah Al-Hamid and Dr. Khaled bin Abdul Rahman Al-Jarisi (investigation). Al-Humaidhi Printing Press.

Ibn Abi Shaybah, Abdullah. (2015). al-Muṣannaf. Saad bin Nasser Al-Shathri (investigation). Dar Kunooz Ishbilia for Publishing and Distribution, Riyadh - Saudi Arabia.

Ibn Abi Asim, Abu Bakr. (1991). al-āḥād wa-al-mathānī. Bassem Faisal Ahmed Al-Jawabra (investigation). Dar Al Raya - Riyadh.

Ibn Al-Atheer, Al-Mubarak. (1979). al-Nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar. Taher Ahmed Al-Zawy - Mahmoud Muhammad Al-Tanahi (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah - Beirut.

Ibn Al-Rifa’ah, Ahmed. (2009). Kifāyat al-Nabīh

Ibn Taymiyyah, Ahmed. (2004). Majmū‘ al-Fatāwá.. Abdul Rahman bin Muhammad bin Qasim (collection and arrangement). King Fahd Complex for the Printing of the Glorious Qur’an - Medina - Saudi Arabia.

Ibn Jazi, Muhammad. (N.D.). al-Qawānīn al-fiqhīyah. Dr.. n.

Ibn Hibban, Muhammad. (2012). Sahih Ibn Hibban = the correct musnad based on divisions and types, without any interruptions in its chain of transmission and no evidence of a defect in its transmitters. Mehmet Ali Sonmez, Halis Aydemir (investigation). Dar Ibn Hazm, Beirut.

Ibn Hibban, Muhammad. al-Majrūḥīn min al-muḥaddithīn wa-al-ḍu‘afā’ wa-al-matrūkīn. (1976). Mahmoud Ibrahim Zayed (investigation). House of Consciousness - Aleppo.

Ibn Hajar, Ahmed. (1938). Tuḥfat al-muḥtāj fī sharḥ al-Minhāj. The Great Commercial Library in Egypt, owned by Mustafa Muhammad.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (1908). Tahdhīb al-Tahdhīb. Systematic Encyclopedia Press.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (1959). Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (1986). Taqrīb al-Tahdhīb.. Muhammad Awama (investigation). Dar Al-Rashid - Syria.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (2007). al-Talkhīṣ al-ḥabīr =āltmyyz fī Talkhīṣ takhrīj aḥādīth sharḥ al-Wajīz al-mashhūr bi-al-Talkhīṣ al-ḥabīr. Muhammad II bin Omar bin Musa (investigation). Dar Adwa Al-Salaf.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (2018). al-Gharā’ib almltqṭh min Musnad al-Firdaws al-musammá « Zahr al-Firdaws ».. Dar Al Ber Association, Dubai - United Arab Emirates.

Ibn Hajar, Al-Asqalani. (N.D.). al-Dirāyah fī takhrīj aḥādīth al-Hidāyah. Mr. Abdullah Hashem Al-Yamani Al-fī sharḥ al-Tanbīh. Magdy Muhammad Sorour Basloum (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn al-Arabi, Muhammad. (2003). Aḥkām al-Qur’ān. Muhammad Abdel Qader Atta (review and comment). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Ibn al-Qaysrani, Muhammad. (1998). Aṭrāf al-gharā’ib wa-al-aṭrāf min Ḥadīth Rasūl Allāh ṣallá Allāh ‘alayhi wa-sallam.. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn al-Mulqin, Omar. (2004). al-Badr al-munīr fī takhrīj al-aḥādīth wa-al-āthār al-wāqi‘ah fī al-sharḥ al-kabīr.. Mustafa Aboul Gheit, Abdullah bin Suleiman, and Yasser bin Kamal (investigation). Dar Al-Hijrah for Publishing and Distribution - Riyadh - Saudi Arabia.

Ibn al-Mulqin, Omar. (2008). al-Tawḍīḥ li-sharḥ al-Jāmi‘ al-ṣaḥīḥ. Dar Al-Nawader, Damascus, Syria.

Ibn al-Najjar, Muhammad. (1997). Sharḥ al-Kawkab al-munīr = sharḥ Mukhtaṣar al-Taḥrīr. Muhammad Al-Zuhaili and Nazih Hammad (investigation). Obeikan Library.

Ibn al-Najjar, Muhammad. (1999). Muntahá al-irādāt.. Investigation by Dr. Abdullah bin Abdul Mohsin Al Turki. Al-Resala Foundation - Beirut.

Ibn al-Najjar, Muhammad. (2008). M‘wnh ūlī al-nuhá sharḥ al-Muntahá (Muntahá al-irādāt) a. Dr. Abdul Malik bin Abdullah Dahish (study and investigation). Al-Asadi Library, Mecca.

Ibn Al-Hammam. (1983). al-Taḥrīr fī uṣūl al-fiqh al-Jāmi‘ bayna aṣṭlāḥy al-Ḥanafīyah wālshāf‘yh ma‘a sharḥ Taysīr al-Taḥrīr li-Amīr bādshāh. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn Al-Hammam, Al-Kamal. (1970). Fatḥ al-qadīr, printed with care. Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Printing Company.

Ibn Battal, Ali. (2003). Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Abu Tamim Yasser bin Ibrahim (investigation). Al Rushd Library - Saudi Arabia, Riyadh.

Muhammad Lahmar (study and investigation). Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut.

Ibn Abidin, Muhammad. (1966). Radd al-muḥtār ʻalá al-Durr al-Mukhtār. Mustafa Al-Babi Al-Halabi and Sons Library and Printing Company in Egypt.

Ibn Ashour, Muhammad. (1984). Tafsīr al-Taḥrīr wa-al-tanwīr « taḥrīr al-maʻná al-sadīd wa-tanwīr al-ʻaql al-jadīd min tafsīr al-Kitāb al-Majīd ».Tunisian Publishing House - Tunisia.

Ibn Abd al-Barr, Yusuf. (2017). al-Tamhīd li-mā fī al-Muwaṭṭaʼ min al-maʻānī wa-al-asānīd fī Ḥadīth Rasūl alllah-ṣlá alllah ʻalayhi wa-sallam. Bashar Awad Marouf, and others (investigation and commentary). Al-Furqan Foundation for Islamic Heritage - London.

Ibn Adi, Al-Jurjani. (1997). al-Kāmil fī ḍuʻafāʼ al-rijāl.. Adel Ahmed Abdel Mawjoud-Ali Muhammad Moawad (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah- Beirut-Lebanon.

Ibn Attiya, Abdul Haq. (2001). Tafsīr Ibn ʻtyt= al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-ʻAzīz.. Abdel Salam Abdel Shafi Muhammad (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn Aqeel, Ali. (1999). al-Wāḍiḥ fī uṣūl al-fiqh.. Abdullah bin Abdul Mohsen Al Turki (investigation). Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon.

Ibn Faris, Ahmed. (1979). Maqāyīs al-lughah.. Abdul Islam Muhammad Haroun (investigation). Dar Al-Fikr.

Ibn Qudamah, Abdullah. (1994). al-Kāfī fī fiqh al-Imām Aḥmad Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn Qudamah, Muhammad. (1997). al-Mughnī.. Dr. Abdullah bin Abdul Mohsen Al Turki, Dr. Abdel Fattah Muhammad Al Helu (investigation). Dar Alam Al Kutub for printing, publishing and distribution, Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muhammad. (1994). Zād al-maʻād min Hudá Khayr al-Madani (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Ibn Hazm, Ali. (N.D.). al-Muḥallá wa-al-āthār.. Abdul Ghaffar Suleiman Al-Bendari (investigation). Dar Al-Fikr - Beirut.

Ibn Hanbal, Ahmed. (1983). Faḍāʼil al-ṣaḥābah. Wasi Allah Muhammad Abbas (verification).

Ibn Hanbal, Ahmed. (2001). Musnad al-Imām Aḥmad. Shuaib Al-Arnaout and others (investigation). Under the supervision of Abdullah bin Abdul Mohsen Al Turki. Al-Resala Foundation, Beirut.

Ibn Khaldun, Abdul Rahman. (1981). Tārīkh Ibn khldwn= alʻibar wa-dīwān al-mubtadaʼ wa-al-khabar fī Tārīkh al-ʻArab wa-al-Barbar wa-man ʻāṣarahum min dhawī al-shaʼn al-akbar. Ustāẓ Khalil Shehadeh (editing the text and creating footnotes and indexes). Dr.. Suhail Zakart (review). Dar Al-Fikr, Beirut.

Ibn Rajab, Abdul Rahman. (1419 AH). al-Qawāʻid =tqryr al-qawāʻid wa-taḥrīr al-Fawāʼid [al-mashhūr bi-« Qawāʻid Ibn Rajab »].. Mashhour Hassan Salman (investigation). Dar Ibn Affan for Publishing and Distribution, Kingdom of Saudi Arabia.

Ibn Rajab, Abdul Rahman. (1987). Sharḥ ʻIlal al-Tirmidhī. Dr.. Hammam Abdul Rahim Saeed (investigation). Al-Manar Library, Zarqa - Jordan.

Ibn Rushd the Grandfather, Muhammad. (1988). al-Bayān wa-al-taḥṣīl wa-al-sharḥ wa-al-tawjīh wa-al-taʻlīl li-masāʼil al-mustakhrajah. Muhammad Hajji and others (investigation). Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut - Lebanon.

Ibn Rushd, Muhammad. (2004). Bidāyat al-mujtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid. Dar Al-Hadith, Egypt.

Ibn Saad, Muhammad. (2001). al-Ṭabaqāt al-Kubrá. Ali Muhammad Omar (investigation). Al-Khanji Library, Cairo - Egypt.

Ibn Shas, Abdullah. (2003). ʻAqd al-Jawāhir al-thamīnah fī madhhab ʻĀlam al-Madīnah. Ustaẓ. Dr.. Hamid bin

Abi Ya'la, Ahmed. (2013). Musnad Abī Ya'lá. Saeed bin Muhammad Al-Sanari (graduation and commentary). Dar Al-Hadith - Cairo.

Al-Armawi, Muhammad. (1996). Nihāyat al-wuṣūl fī dirāyat al-uṣūl.. Dr.. Saleh bin Sulaiman Al-Youssef - Dr. Saad bin Salem Al-Suwaih (investigation). The commercial library in Mecca.

Al-Azhari, Muhammad. (2001). Tahdhīb al-lughah.. Muhammad Awad Merheb (investigation). Dar revival of Arab heritage, Beirut.

Al-Asbahi, Malik. (N.D.). al-Muwaṭṭa' li-Mālik ibn Anas. Dar revival of Arab heritage, Beirut.

Al-Alusi, Mahmoud. (1994). Tafsīr Rūḥ al-ma'ānī fī tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm wa-al-Sab' al-mathānī. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Amidi, Ali. (1982). al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām.. Abdul Razzaq Afifi (commentary). Islamic Office, Damascus-Beirut.

Al-Andalusi, Abu Hayyan. (1999). Tafsīr al-Baḥr al-muḥīṭ. Sedqi Muhammed Jamil (investigation). Dar Al-Fikr - Beirut.

Al-Ansari, Zakaria. (N.D.). T Asná al-maṭālib fī sharḥ Rawḍ al-ṭālib. Dar Al-Kitab Al-Islami, Dr. i.

Al-Iji, Adud Al-Din. (2004). Sharḥ al'ḍd 'alá Mukhtaṣar Ibn al-Ḥājib.. Muhammad Hassan Muhammad Hassan Ismail (investigation). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Al-Babarti, Akmal Al-Din. (1970). al-'Ināyah sharḥ al-Hidāyah. Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Printing Company.

Al-Bahsin, Yaqoub. (1998). al-Furūq al-fiqhīyah wa-al-uṣūlīyah muqwwmātuhā-shrūṭuhā-nsh'tuhā-ttwwruhā (drāsah nẓryyah-waṣfyyat-tārykhyyh). Al Rushd Library - Riyadh.

Al-Bukhari, Muhammad. (1893). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Bowl Edition.

Al-Bazzar, Ahmed. (1988 - 2009). Musnad albzār=ālbḥr al-zakhkhār. Library of Science and Governance - Medina.

'ibād.. Al-Resala Foundation, Beirut, Al-Manar Islamic Library, Kuwait.

Ibn Kathir, Ismail. (1999). Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm. Sami bin Muhammad Al-Salama (investigation). Dar Taiba for Publishing and Distribution.

Ibn Majah, Muhammad. (2009). Sunan Ibn Mājah. Shuaib Al-Arnaout and others (investigation). Al-Risalah Al-Alamiyyah.

Ibn Maza, Mahmoud. (2004). al-Muḥīṭ al-burhānī fī al-fiqh al-Nu'mānī : fiqh al-Imām Abī Ḥanīfah Raḍī Allāh 'anhu. Abdul Karim Sami Al-Jundi (investigation). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Ibn Muflih, Ibrahim. (1997). al-Mubdi' sharḥ al-Muqni'. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Ibn Mufleh, Muhammad. (1999). Uṣūl al-fiqh.. Dr. Fahd bin Muhammad Al-Sadhan (investigation, presentation and commentary). Obeikan Library.

Ibn Mufleh, Muhammad. (2003). al-Furū' wa-ma'ahu taṣḥīḥ al-furū' wa-ḥāshiyat Ibn Qundus. Dr.. Abdullah bin Abdul Mohsen Al Turki (investigation). Al-Resala Foundation - Beirut, Dar Al-Muayyad - Riyadh.

Ibn Manzur, Muhammad. (1993). Lisān al-'Arab. Dar Sader, Beirut.

Ibn Najim, Zain al-Din. (1991). al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir 'alá madhhab Abī Ḥanīfah al-Nu'mān.. Sheikh Zakaria Amirat (commentary). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Ibn Najim, Zain al-Din. (N.D.). al-Baḥr al-rā'iq sharḥ Kanz al-daqā'iq. Dar Al-Kitab Al-Islami.

Abu Al-Sheikh Al-Asbahani, Abdullah. (1987). Amthāl al-ḥadīth = al-amthāl fī al-ḥadīth al-Nabawī.. Abdel Ali Abdel Hamid Hamid (investigation). Dar Al-Salafiyya - Bombay - India.

Abu Daoud, Suleiman. (2009). Sunan Abī Dāwūd. Shuaib Al-Arnaout - Muhammad Kamel Qarabulli (investigation). International Message House.

of the Islamic West.

Al-Thalabi, Ahmed. (2015). Tafsīr al-Thaʿlabī al-kashf wa-al-bayān ʿan tafsīr al-Qurʾān. Dar Al-Tafsir, Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia.

Jabal, Muhammad. (2010). al-Muʿjam al-ishtiqāqī al-muʾaṣṣal li-alfāẓ al-Qurʾān al-Karīm (mʾṣṣal bi-bayān al-ʿAlāqāt bayna alfāẓ al-Qurʾān al-Karīm bi-aṣwātihā wa-bayna maʿānīhā). Library of Arts, Cairo.

Al-Jassas, Abu Bakr. (2010). Sharḥ Mukhtaṣar al-Ṭaḥāwī. a. Dr.. Saed Bakdash (preparation, review and commentary). Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah - and Dar Al-Siraj.

Al-Jundi, Khalil. (2005). Mukhtaṣar Khalīl.. Ahmed Gad (investigation). Dar Al-Hadith, Egypt.

Al-Jawzjani, Saeed. (1982). Sunan Saʿīd ibn Manṣūr.. Habib Al-Rahman Al-Azami (investigation). Dar Al-Salafiyya - India.

Al-Jawzi, Abdul Rahman. (2000). Ṣifat al-Ṣafwah. Dar Al-Hadith, Cairo.

Al-Jawzi, Abdul Rahman. (2001). Zād al-Musayyar fī ʿilm al-tafsīr. Abdul Razzaq Al Mahdi (investigation). Arab Book House - Beirut.

Al-Gawhari, Ismail. (1987). al-Ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-ʿArabīyah Ahmed Abdel Ghafour Attar (investigation). Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Al-Juwayni, Abd al-Malik. (1997). al-Burhān fī uṣūl al-fiqh. Salah bin Muhammad bin Awaida (investigation). Daar Al-Kutub Al-IlmiyyahHouse, Beirut - Lebanon.

Al-Hakim, Muhammad. (1990). al-Mustadrak ʿalá al-ṣaḥīḥayn Mustafa Abdel Qader Atta (study and investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Hijjawi, Musa. (N.D.). al-Iqnāʿ fī fiqh al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal. Abdul Latif Muhammad Musa Al-Sabki (correction and comment). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Hattab, Muhammad. (1992). Mawāhib al-

Al-Baghdadi, Abdul Wahhab. (1999). al-Ishrāf ʿalá Nukat masāʾil al-khilāf. Al-Habib bin Taher (investigation). Dar Ibn Hazm.

Al-Baghdadi, Abdul Wahhab. (N.D.). al-Maʿūnah ʿalá madhhab ʿĀlam al-Madīnah « al-Imām Mālik ibn Anas ». Hamish Abdul Haq (investigation and study). Commercial Library, Mustafa Ahmed Al-Baz - Mecca.

Al-Baghawi, Al-Hussein. (1997). al-Tahdhīb fī fiqh al-Shāfiʿī. Adel Ahmed Abdel Mawjoud, Ali Muhammad Moawad (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Bin Hamid, Abdul Hamid. (2002). al-Muntakhab min Musnad ʿAbd ibn Ḥamīd. Verified by Mustafa Al-Adawi, published by Kunūz Ishbelia Publishing and Distribution House.

Al-Bahouti, Mansour. (1993). Sharḥ Muntahá al-irādāt al-musammá : « daqāʾiq ūlī al-nuhá li-sharḥ al-Muntahá ». World of Books, Beirut.

Al-Bahouti, Mansour. (2000 - 2008). Kashshāf al-qināʿ ʿan al-Iqnāʿ. A specialized committee in the Ministry of Justice (investigation, graduation and documentation). Ministry of Justice in the Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Bahouti, Mansour. (2016). al-Rawḍ al-murbiʿ bi-sharḥ Zād al-mustaqniʿ Mukhtaṣar al-Muqniʿ. Khalid bin Ali Al-Mushayqih and others (investigation). Rakaez Publishing and Distribution House - Kuwait.

Al-Bayhaqi, Ahmed. (2003). Shuʿab al-īmān. Al-Rushd Library for Publishing and Distribution in Riyadh, in cooperation with the Salafi House in Bombay, India.

Al-Bayhaqi, Ahmed. (2011). al-Sunan alkbrá= al-sunan al-kabīr.. Hajar Center for Arab and Islamic Research and Studies - Cairo.

Al-Tirmidhi, Muhammad. (1996). Sunan altrmdhy= al-Jāmiʿ al-kabīr. Dr. Bashar Awad Marouf (investigation, graduation and commentary). House

Foundation - Beirut.

Al-Rajaraji, Ali. (2007). Manāhij al-taḥṣīl wa-natā'ij Laṭā'if al-ta'wīl fī sharḥ almddwnh wa-ḥall mushkilātuhā. Abu Al-Fadl Al-Damiati - Ahmed bin Ali (Attention). Dar Ibn Hazm - Beirut.

Al-Rahibani, Muṣtafa. (1994). Maṭālib ūlī al-nuhá fī sharḥ Ghāyat al-Muntahá.. Islamic office.

Al-Ramli, Muhammad. (1984). Nihāyat al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj.. Dar Al-Fikr, Beirut.

Al-Ruyani, Abdul Wahed. (2009). Baḥr al-madhhab (fī furū' al-madhhab al-Shāfi'ī). Tariq Fathi Al-Sayed (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Zubaidi, Abu Bakr. al-Jawharah al-nayyirah 'alá Mukhtaṣar al-Qudūrī. (1904). Charity Printing Press.

Al-Zubaidi, Muhammad. (1965 - 2001). Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs. Ministry of Guidance and News in Kuwait - National Council for Culture, Arts and Literature in the State of Kuwait.

Al-Zarqani, Abdul Baqi. (2003). Sharḥ al-Zurqānī 'alá Mukhtaṣar Khalīl. Abdul Salam Muhammad Amin (control, correction and graduation). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Al-Zarkashi, Muhammad. (1993). Sharḥ al-Zarkashī 'alá Mukhtaṣar al-Khiraqī fī al-fiqh 'alá madhhab al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal. Abdullah bin Abdul Rahman bin Abdullah Al-Jibreen (investigation and graduation). Obeikan Library.

Al-Zarkashi, Muhammad. al-Baḥr al-muḥīṭ fī uṣūl al-fiqh. (1994). Dar Al-Kutbi.

Al-Zayla'i, Abdullah. (1997). Naṣb al-Rāyah li-aḥādīth al-Hidāyah ma'a ḥāshiyatihi Bughyat al-Alma'ī fī takhrīj al-Zayla'ī. Muhammad Awama (investigation). Al-Rayyan Printing and Publishing Establishment - Beirut - Lebanon / Dar Al-Qibla for Islamic Culture - Jeddah - Saudi Arabia.

Jalīl fī sharḥ Mukhtaṣar Khalīl Dar Al-Fikr.

Al-Halabi, Ibrahim. (1998). Multaqá al-abḥur. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Kharshi, Muhammad. (1899). Sharḥ al-Kharashī 'alá Mukhtaṣar Khalīl wa-ma'ahu Ḥāshiyat al-'Adawī. The Great Princely Printing Press in Bulaq, Egypt.

Khalil, Khalil (Arabization). (2001). Mawsū'at lā lānd al-falsafīyah Oweidat Publications, Beirut-Paris.

Al-Daraqutni, Ali. (1985). 'Ilal al-Dāraquṭnī.. Mahfouz Al-Rahman Zain Allah Al-Salafi (investigation and graduation). Dar Taiba - Riyadh.

Al-Daraqutni, Ali. (2003). Sunan al-Dāraquṭnī.. Shuaib Al-Ranaut and others (investigation, arrest and suspension). Al-Resala Foundation, Beirut - Lebanon.

Al-Dardir, Ahmed. (N.D.). al-Sharḥ al-kabīr lldrdyr 'alá Mukhtaṣar Khalīl, with Al-Desouki›s footnote. Dar Al-Fikr.

Al-Damiri, Bahram. (2013). Taḥbīr al-Mukhtaṣar wa-huwa al-sharḥ al-Wasaṭ 'alá Mukhtaṣar Khalīl fī al-fiqh al-Mālikī. Najibawayh Center for Manuscripts and Heritage Service.

Al-Dulabi, Muhammad. (2000). al-Kuná wa-al-asmā' lldwlāby. Viewed by Muhammad Al-Faryabi (investigation). Dar Ibn Hazm - Beirut/Lebanon.

Al-Dailami, Shiroyeh. (1986). al-Firdaws bm'thwr al-khiṭāb. Al-Saeed bin Bassiouni Zaghloul (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Rafi'i, Abdul Karim. (1997). al-'Azīz sharḥ al-Wajīz.. Ali Muhammad Awad - Adel Ahmed Abdel Mawjoud (investigation). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Al-Ramahramzi, Al-Hassan. (1989). Amthāl al-ḥadīth al-marwīyah 'an al-Nabī ṣallá Allāh 'alayhi wa-sallam.. Ahmed Abdel Fattah Tammam (investigation). Cultural Books

commentary). Gharas Publishing and Distribution Company, Kuwait.

El-Sherbiny, Muhammad. (1994). Mughnī al-muḥtāj ilá ma'rifat ma'ānī alfāẓ al-Minhāj. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Shanqeeti, Muhammad Al-Amin. (2019). Sharḥ Marāqī al-Sa'ūd «nathr al-Wurūd». Dar Attaat Al-Ilm, Riyadh.

Al-Shawkani, Muhammad. (1993). Nayl al-awṭār.. Issam al-Din al-Sababti (investigation). Dar Al-Hadith, Egypt.

Al-Shirazi, Ibrahim. (N.D.). al-Muhadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfi'ī Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Sawy, Ahmed. (N.D.). Ḥāshiyat al-Ṣāwī 'alá al-sharḥ alṣghyr=blghh al-sālik l'qrb al-masālik al-ma'rūf bi-ḥāshiyat al-Ṣāwī 'alá al-sharḥ al-Ṣaghīr (al-sharḥ al-Ṣaghīr huwa sharḥ al-Shaykh al-Dardīr li-kitābihi al-musammá Aqrāb al-masālik li-madhhab al-Imām Mālik).. Dar Al Maaref.

Al-Sanani, Abdul Razzaq. (2013). al-Muṣannaf 'Abd al-Razzāq. Investigation and study: Center for Research and Information Technology - Dar Al-Taseer.

Al-Tabarani, Suleiman. (1995). al-Mu'jam al-Awsaṭ. Dar Al-Haramain - Cairo.

Al-Tabarani, Suleiman. (N.D.). al-Mu'jam al-kabīr. Hamdi bin Abdul Majeed Al-Salafi (investigation). Ibn Taymiyyah Library - Cairo.

Al-Tabari, Muhammad. (2001). Tafsīr al-Ṭabarī Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl āy al-Qur'ān.. Dar Hajar for printing, publishing, distribution and advertising.

Al-Tahawy, Ahmed. (1994). Sharḥ mushkil al-Āthār. Shuaib Al-Arnaout (investigation). Al-Resala Foundation.

Al-Tayalisi, Suleiman. (1999). Musnad al-Ṭayālisī. Muhammad bin Abdul Mohsen Al Turki (investigation). Dar Hajar, Egypt.

Al-Ajlouni, Ismail. (1932). Kashf al-khafā' wa-

Al-Zayla'i, Othman. (1896). Tabyīn al-ḥaqā'iq sharḥ Kanz al-daqā'iq. Grand Emiri Press - Boulaq, Cairo.

Al-Zayla'i, Muhammad. (1993). Takhrīj aḥādīth wa-al-āthār al-wāqi'ah fī tafsīr al-Kashshāf lil-Zamakhsharī. Abdullah bin Abdul Rahman Al-Saad (investigation). Dar Ibn Khuzaymah - Riyadh.

Al-Sabki, Abdul Wahab. (1991). al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir. Adel Ahmed Abdel Mawjoud - Ali Muhammad Moawad (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Sabki, Ali, and Al-Sabki, Abdul Wahab. (2004). al-Ibhāj fī sharḥ al-Minhāj. Ahmed Jamal Al-Zamzami, Nour Al-Din Abdul-Jabbar Saghiri (study and investigation). Research House for Islamic Studies and Heritage Revival, Dubai.

Al-Sakhawi, Muhammad. (1985). al-Maqāṣid al-ḥasanah fī bayān Kathīr min al-aḥādīth al-mushtahirah 'alá al-alsinah. Muhammad Othman Al-Khasht (investigation). Arab Book House - Beirut.

Al-Sarkhasi, Muhammad. (N.D.). al-Mabsūṭ. Al-Saada Press, Egypt, and its photocopy: Dar Al-Ma'rifa - Beirut, Lebanon

Al-Saghnaqi, Hussein. (2014 - 2016). al-Nihāyah fī sharḥ al-Hidāyah (sharḥ bidāyat al-mubtadī). Master›s theses - Center for Islamic Studies, College of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University.

Sayed Tantawi, Muhammad. (1998). al-Tafsīr al-Wasīṭ. Dar Nahdet Misr for Printing, Publishing and Distribution, Faggala - Cairo.

Al-Suyuti, Abdul Rahman. (1983). al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir fī Qawā'id wa-furū' fiqh al-Shāfi'īyah. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Shafi'i, Muhammad. (2004). Musnad al-Shāfi'ī. Singer bin Abdullah Al-Jawli (arrangement). Maher Yassin Fahl (investigation, graduation and

Dar Al-Bashaer Islamic Printing, Publishing and Distribution.

Al-Farabi, Abu Nasr. Risālat ḍimna Majmūʻ fī al-siyāsah. Fouad Abdel Moneim Ahmed (investigation). University Youth Foundation, Alexandria, Egypt.

Al-Fatni, Al-Fatni. (1924). Tadhkirat al-mawḍūʻāt. Dr.. n.

Al-Qadouri, Ahmed. (2006). al-Tajrīd. Prof. Dr.. Muhammad Ahmed Siraj - A. Dr.. Ali Juma Muhammad (study and investigation). Dar es Salaam - Cairo.

Al-Qarafi, Ahmed. (1973). Sharḥ Tanqīḥ al-Fuṣūl. Taha Abdel Raouf Saad (investigation). United Art Printing Company.

Al-Qarafi, Ahmed. (1994). al-Dhakhīrah. Muhammad Hajji and others (investigation). Dar Al-Gharb Al-Islami - Beirut.

Al-Qarafi, Ahmed. (N. D.). Alfrwq= Anwār al-burūq fī anwāʼ al-Furūq. The world of books.

Al-Qurtubi, Ahmed. (1996). al-Mufhim li-mā ushkila min Talkhīṣ Kitāb Muslim. Mohieddin Deeb Misto and others (investigation and comment). Dar Ibn Kathir, Damascus - Beirut, Dar Al-Kalam Al-Tayeb, Damascus - Beirut.

Al-Qastalani, Ahmed. (1905). Irshād al-sārī li-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Grand Emiri Press, Egypt.

Al-Qushayri, Muslim. (1916). Ṣaḥīḥ Muslim. Turkish edition.

Al-Qadaʼi, Muhammad. (1986). Musnad al-Shihāb. Hamdi Abdel Majeed Al-Salafi (investigation). Al-Resala Foundation - Beirut.

Al-Kasani, Abu Bakr. (1986). Badāʼiʻ al-ṣanāʼiʻ fī tartīb al-sharāʼiʻ.. Ali Moawad and Adel Abdel Mawjoud (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Kaludhani, Maḥfouz. al-Tamhīd fī uṣūl al-fiqh. (1985). Part 1, 2 (Dr. Mufid Muhammad Abu Amsha), Part 3, 4 (Dr. Muhammad bin Ali bin Ibrahim) (study and investigation). Center muzīl al-ilbās ʻammā ishtahara min al-aḥādīth ʻalá alsinat al-nās. Al-Qudsi Library, owned by Hossam Al-Din Al-Qudsi - Cairo.

Al-Adawi, Ali. (1994). Ḥāshiyat al-ʻAdawī ʻalá Kifāyat al-ṭālib. Youssef Sheikh Muhammad Al-Bikai (investigation). Dar Al-Fikr - Beirut.

Al-Iraqi, Abdul Rahim. (2005). Takhrīj aḥādīth al-Iḥyāʼ =ālmghny ʻan ḥaml al-asfār fī al-asfār, fī takhrīj mā fī al-Iḥyāʼ min al-akhbār (maṭbūʻ bhāmsh Iḥyāʼ ʻulūm al-Dīn. Dar Ibn Hazm, Beirut - Lebanon.

Al-Attar, Hassan. (N.D.). Ḥāshiyat al-ʻAṭṭār ʻalá sharḥ al-Jalāl al-maḥallī ʻalá jamʻ al-jawāmiʻ.. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Alish, Muhammad. (1984). Minaḥ al-Jalīl sharḥ Mukhtaṣar Khalīl. Dar Al-Fikr, Beirut, first edition.

Omar, Ahmed, with the help of a work team. (2008). Muʻjam al-lughah al-ʻArabīyah al-muʻāṣirah. The world of books.

Al-Omrani, Yahya. (2000). al-Bayān fī madhhab al-Imām al-Shāfiʻī.. Qasim Muhammad Al-Nouri (investigation). Dar Al-Minhaj - Jeddah.

Al-Aini, Mahmoud. (N.D.). ʻUmdat al-Qārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. A company of scholars was responsible for publishing and correcting it with the assistance of the Al-Muniriya Printing Department.

Al-Aini, Mahmoud. (2000). Albnāyh sharḥ al-Hidāyah. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah - Beirut, Lebanon.

Al-Ghazali, Muhammad. (1996). al-Wasīṭ fī al-madhhab. Ahmed Mahmoud Ibrahim, Muhammad Muhammad Tamer (investigation). Dar es Salaam - Cairo.

Al-Fadani, Muhammad Yassin Al-Makki. (1996). al-Fawāʼid al-janīyah Ḥāshiyat al-Mawāhib al-sanīyah sharḥ al-farāʼid al-bahīyah fī naẓm al-qawāʻid al-fiqhīyah (fī al-Ashbāh wa-al-naẓāʼir ʻalá madhhab al-Shāfiʻīyah). Ramzi Saad Al-Din Damascene (Attention).

committee of investigators (investigation and study) under the supervision of: Nour El-Din Taleb. Dar Al-Nawader, which is published by the Department of Islamic Culture - Kuwaiti Ministry of Endowments.

Al-Maqdisi, Muhammad. (2000). al-Aḥādīth al-mukhtārah aw al-mustakhraj min al-aḥādīth al-mukhtārah mimmā lam yukharrijhu al-Bukhārī wa-Muslim fī ṣaḥīḥayhimā. Dr. Abdul Malik bin Abdullah bin Dahish (study and investigation). Dar Khader for Printing, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon.

Al-Mullah Al-Qari, Ali. (2002). Mirqāt al-mafātīḥ sharḥ Mishkāt al-Maṣābīḥ. Dar Al-Fikr, Beirut - Lebanon.

Al-Mullah Al-Qari, Ali. (N.D.). al-Asrār al-marfūʻah fī al-akhbār al-mawḍūʻah al-maʻrūf bālmwḍwʻāt al-Kubrá. Muhammad Al-Sabbagh (investigation). Dar Al-Amana / Al-Resala Foundation - Beirut.

Al-Mundhiri, Abdul-Azim. (1968). al-Targhīb wa-al-tarhīb min al-ḥadīth al-Sharīf. Mustafa Muhammad Amara (control and suspension). Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library.

Al-Mawaq, Muhammad. (1994). al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl by Mokhtasar Khalil. Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Encyclopedia Business Foundation. (1999). al-Mawsūʻah al-ʻArabīyah al-ʻĀlamīyah. Encyclopedia Business Foundation for Publishing and Distribution, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Mousili, Abdullah. (1937). al-Ikhtiyār li-taʻlīl al-Mukhtār. Al-Halabi Press, Cairo.

Al-Nasa'i, Ahmed. (1930). al-Sunan al-ṣughrá llnsā'y (maṭbūʻ maʻa sharḥ al-Suyūṭī wa-ḥāshiyat al-Sindī). The Great Commercial Library in Cairo.

Al-Nasafi, Abdullah. (2011). Kanz al-daqā'iq. Saed Bakdash (investigation). Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah, Dar Al-Sarraj.

for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage - Umm Al-Qura University, Dar Al-Madani for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Maliki, Muhammad Al-Amir. (2005). Ḍaw' al-shumūʻ sharḥ al-Majmūʻ fī al-fiqh al-Mālikī. Dar Youssef bin Tashfin - Imam Malik Library, Nouakchott.

Al-Mawardi, Ali. (1999). al-Ḥāwī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfiʻī wa-huwa sharḥ Mukhtaṣar al-Muzanī.. Sheikh Ali Muhammad Moawad - Sheikh Adel Ahmed Abdel Mawjoud (investigation). Daar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Arabic Language Academy in Cairo. (N.D.). al-Muʻjam al-Wasīṭ.. Dar Al-Dawa.

Al-Mukhalliṣ, Muhammad. (2008). Almkhlṣyāt.. Nabil Saad El-Din Jarrar (investigation). Ministry of Endowments and Islamic Affairs of the State of Qatar.

Al-Mardawi, Ali. al-Inṣāf fī maʻrifat al-rājiḥ min al-khilāf (al-maṭbūʻ maʻa al-Muqniʻ wa-al-sharḥ al-kabīr). (1995). Dr.. Abdullah bin Abdul Mohsen Al Turki - Dr. Abdel Fattah Muhammad Al-Helu (investigation). Hajar Printing, Publishing, Distribution and Advertising, Cairo - Arab Republic of Egypt.

Al-Marginani, Burhan al-Din. (N.D.). al-Hidāyah fī sharḥ bidāyat al-mubtadī. Arab Heritage Revival House, Beirut, Lebanon.

Al-Muzani, Ismail. (2019). Mukhtaṣar al-Muzanī. Abdullah Sharaf al-Din al-Daghistani (correction and comment). Madarej Publishing House, Riyadh.

Al-Mazzi, Youssef. (1980 - 1992). Tahdhīb al-kamāl fī Asmā' al-rijāl. Dr. Bashar Awad Maarouf (investigation, control and suspension), Al-Resala Foundation - Beirut.

Al-Mutarazi, Nasser. (N.D.). al-Maghrib fī tartīb al-Muʻarrab Arab Book House. (D.N).

Al-Mazhari, Al-Hussein. (2012). al-Mafātīḥ fī sharḥ al-Maṣābīḥ. A specialized

Al-Nawawi, Yahya. (1972). Sharḥ al-Nawawī ʻalá Muslim.. Dar revival of Arab heritage, Beirut.

Al-Nawawi, Yahya. (1991). Rawḍat al-ṭālibīn wa-ʻumdat al-muftīn. Zuhair Al-Shawish (investigation). Islamic Office, Beirut-Damascus-Amman.

Al-Nawawi, Yahya. (2005). Minhāj al-ṭālibīn wa-ʻumdat al-muftīn fī al-fiqh. Awad Qasim Ahmed Awad (investigation). Dar Al-Fikr.

Al-Haythami, Ali. (1994). Majmaʻ al-zawā'id wa-manbaʻ al-Fawā'id. Investigation: Husam al-Din al-Qudsi. Al-Qudsi Library, Cairo.

Al-Wahidi, Ali. (2009). al-Tafsīr al-basīṭ. Deanship of Scientific Research - Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

البلاغة القرآنية في آيات التعايش مع غير المسلمين

Quranic eloquence in verses on coexistence with non-Muslims

د.عواد ملفي زايد الشمري
أستاذ البلاغة والنقد المساعد، قسم اللغة العربية
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr.Awad Melfi Zayed Al-Shammary
Assistant Professor, College of Arts and Sciences, Department of Arabic Language, University of Hail
0009-0004-5173-4714

أ.د. أحمد أحمد السيد شتيوي
أستاذ البلاغة والنقد، قسم اللغة العربية
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Prof. Ahmed Ahmad Al-Sayed Shteiwi
Professor, College of Arts and Sciences, Department of Arabic Language, University of Hail
0009-0006-6909-8941

أ.د. أنسام محمد خالد الحسيني
أستاذ النحو والصرف، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Prof. Ansam Muhammad Khaled Al-Husseini
Professor of grammar and morphology, College of Arts and Sciences, Department of Arabic language University of Hail, 0009-0002-6199-9631

(قُدم للنشر في 2023/09/22، وقُبل للنشر في 2023/12/12)

المستخلص

يهدف البحث إلى بيان إعجاز القرآن في آيات التعايش مع غير المسلمين ودراستها من الوجهة البلاغية، بدأ بحقوق غير المسلم، وواجباته، وضرورة التعامل معه بمكارم الأخلاق، ما لم ينصب عداء للإسلام، أو يقف أمام نشر دعوته، انطلاقا من التدبر لمقام الآيات، وسياقها، وخصائص خطابها البياني؛ مع الإفادة من الكتب والبحوث التي آيات التعايش من الجوانب التربوية والثقافية، والأخلاقية، والدينية، والدعوية. واختار البحث المنهج الاستقرائي، فيبدأ بجمع الآيات التي تتضمن فكرة واحدة، ويعالجها بلاغيا، والنظر في المفردات والتراكيب وبديع النظم، وروعة التصوير، واستنباط المعاني من مجموعها. ويقوم البحث على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، تتناول المقدمة أهمية البحث، وأسباب اختياره، وأهدافه، وأسئلته، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطته، ويشمل المبحث الأول: بلاغة الآيات التي تتناول حقوق غير المسلمين. الثاني: بلاغة آيات التعامل مع غير المسلمين. الثالث: خصائص النظم في آيات التعايش مع غير المسلمين. وخاتمة، ومنها: تغليب أساليب الأمر والنهي المباشرة وغير المباشرة في الحديث عن حقوق غير المسلم. خصوصية خطاب القرآن في الحديث عن مولاة غير المسلمين وعدمها. ويوصي البحث بدراسة بلاغة آيات الصلاح في الإنسان والعمران، وآيات التعارف والمصالحة.

الكلمات المفتاحية: البلاغة القرآنية، التعايش، التسامح، البر.

Abstract

The research aims to explain the miracle of the Qur'an in the verses on coexistence with non-Muslims and study them from a rhetorical point of view. It begins with the rights of the non-Muslim, his duties, and the necessity of dealing with him with good morals, if he does not establish hostility to Islam, based on contemplating the position of the verses and their context. And the characteristics of her graphic speech. he researches chose the inductive approach and began by collecting verses that contain a single idea, and treats them rhetorically, looking at the vocabulary, structures, wonderful systems, and the splendor of photography, and deducing meanings from their totality.

The research is based on an introduction, a preface, three sections, and a conclusion. The introduction deals with the importance of the research, the reasons for choosing it, its objectives, its questions, its methodology, previous studies, and its plan. The first section includes: the eloquence of the verses that address the rights of non-Muslims. Second: The eloquence of the verses on dealing with non-Muslims. Third: Characteristics of systems in verses on coexistence with non-Muslims. And a conclusion, including: the predominance of direct and indirect methods of command and prohibition in talking about the rights of non-Muslims. The specificity of the Qur'an's discourse in talking about being friends with non-Muslims or not. The research recommends studying the rhetoric of the verses of righteousness in man and life, and the verses of acquaintance and reconciliation.

Keywords: Quranic eloquence, coexistence, Tolerance, Lord..

المقدمة

القرآن الكريم كتاب هداية للبشرية جميعا، أرشدها إلى ما فيه صلاحها، وضمن للجميع حقوقهم، دون تمييز للون أو جنس أو عرق، وأكد على التعايش السلمي، والمحافظة على حقوق وواجبات المختلفين في العقيدة، ومعاملتهم بمكارم الأخلاق، وحميد الصفات، ووجد في الجانب الآخر آيات قليلة تحذر من موالاة غير المسلمين، بعد نصبوا العداء، ووقفوا أمام نشر دعوة الإسلام، وصدوا عن سبيله، وتمسك نفر من المسلمين بهذه الآيات القليلة، فعمموا الأحكام، ودعوا إلى قطيعة التعامل مع غير المسلمين، دون النظر إلى بلاغة القرآن، وخصوصية التعبير، والوقوف على السياق والمقام، وأسباب النزول فغابت عنهم المقاصد العظمى، والغايات الكبرى؛ فضلا عن كثرة الآيات التي تدعو إلى إنفاذ حقوق غير المسلمين المسالمين، والمعايشة معهم بأمن وأمان، وعدل وإحسان، والوفاء بعهودهم؛ لهذا قصدنا البحث في آيات التعايش والتسامح مع غير المسلمين من الوجهة البلاغية، وإبرار الأسرار المستنبطة من الألفاظ وخصائص التراكيب ودلالاتها، وروعة التصوير، ، والكشف عن خصائص النظم وبديع التأليف، ودقة النسق.

أسباب اختيار البحث:

1. الوقوف على بلاغة آيات التعايش مع غير المسلمين، وبيان دقة الألفاظ وخصائص التراكيب ودلالاتها، وجمال التصوير.
2. كثرة الآيات التي تدعو إلى ضرورة المحافظة على حقوق غير المسلم، والتعامل انطلاقا من مكارم الأخلاق، وحميد الصفات.
3. بيان دور السياق والمقام في تحليل آيات التعايش مع الآخر بلاغيا.
4. الكشف عن خصوصية الخطاب القرآني بما يلائم مقتضى الحال في بناء العلاقة مع غير المسلم.

أهداف البحث:

1. بيان أسرار التعبير القرآني، وخصوصية الخطاب، وتصريف القول في آيات التعايش
2. بيان دور السياق والمقام في تحديد الغرض البلاغي في آيات التعايش.
3. الوقوف على بلاغة آيات التعايش مع غير المسلمين في بيان المعاني والمقاصد.
4. الكشف عن الأساليب والمعاني التي ترسم طبيعة التعامل مع غير المسلم، وأثرها الإيجابي على الفرد والمجتمع.

أسئلة البحث:

1. ما مفهوم التعايش؟
2. ما خصائص الألفاظ والتراكيب والصور البيانية في آيات التعايش مع غير المسلمين؟
3. هل للسياق والمقام دور في تحديد الغرض البلاغي في آيات التعايش؟
4. ما أثر الوقوف على بلاغة آيات التعايش مع غير المسلمين في بيان المعاني والمقاصد؟
5. ما الأساليب والمعاني التي يكثر حضورها في آيات التعايش والتسامح مع غير المسلمين؟

منهج البحث:

قام البحث على المنهج الاستقرائي، حيث يبدأ بجمع الآيات التي تتضمن فكرة واحدة، ويعالجها بلاغيا، من خلال تحليل المفردات والتراكيب وبديع النظم، وروعة التصوير، واستنباط المعاني من مجموعها. والربط بين المعاني في السورة الواحدة أو غيرها من السور التي تلتقي معها في المقصد العام، ومناسبة كل آية لسياقها.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الباحثين طبيعة علاقة المسلمين بغيرهم من جوانب تربوية وثقافية وأخلاقية ودينية، والاستشهاد على ذلك من القرآن والسنة، ومن هذه الدراسات:

دراسة (الهرباوي، 2020) وهدفت الكشف عن أهمية نشر التعايش بين أفراد المجتمع، وأهم المؤسسات المنوط بها تعزيز التعايش لدى أفراد المجتمع، وكيفية تنمية مفهوم التعايش بين الأديان لدى النشء.

وتناولت دراسة (اللحيدان، 2017) التعايش في القرآن الكريم من الجانب التأصيلي؛ لأجل إبراز الأصول العامة من النصوص الشرعية التي تحدد طبيعة علاقة التعايش بين الآخرين، وشملت المباحث التعايش مع المسلمين خاصة وغير المسلمين عامة. والبحث جيدة في بابها لكنها بعيدة عن موضوع دراستنا التي تهتم بالجانب البلاغي لآيات التعايش مع غير المسلمين.

وقامت دراسة (أمين ومصطفى وداود ومحمد، 2017) ببيان جملة من المبادئ المقررة في الشريعة، كالمعايشة، والهداية، والوسطية، والبحث موضوعية لم تنظر إلى الجانب اللغوي أو البلاغي، وبيان وجه إعجاز القرآن في آيات التعايش مع غير المسلمين، وهو ما نقوم به في دراستنا.

وتناولت دراسة (عبد الله، 2018) آيات التعايش في القرآن الكريم من الرؤية الأصولية العامة، والوقوف على فهم روح التشريع

من خلال النصوص. ودعت إلى بث روح التعايش أطفال المدارس وغرس معاني الاحترام بينهم. والبحث جيدة في بابها، لكنه بعيدة عن موضوع دراستنا.

فآيات التعايش والتسامح مع غير المسلمين في القرآن الكريم من الجانب البلاغي لم تتناول من قبل، على حد علمنا، ولهذا آثرنا دراستها من هذا الجانب؛ رغبة في الكشف عن أسرار التراكيب، وبديع نظمها، وبيان الوجه الصحيح في فهم آيات التعايش انطلاقا من الوعي السياقي والبلاغي للوقوف للمقاصد والمعاني السامية التي تضمن السعادة والطمأنينة للإنسانية جميعا.

خطة البحث:

تتكون خطة البحث من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، تتناول المقدمة أهمية البحث، وأسباب اختياره، وأهدافه، وأسئلته، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطته، ويشمل المبحث الأول: بلاغة الآيات التي تتناول حقوق غير المسلمين. وتناول المبحث الثاني: بلاغة آيات التعامل مع غير المسلمين. أما المبحث الثالث فيتضمن: خصائص النظم في آيات التعايش مع غير المسلمين. ثم خاتمة البحث وقائمة المراجع.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

التمهيد

مفهوم التعايش:

جاء الإسلام هُدى ورحمة للعالمين، ودعا إلى السماحة الإنسانية وطبقها النبي محمد –صلى الله عليه وسلم– وصحبه الكرام، وأحدث تطورًا إيجابيًا ملحوظًا في داخل الجزيرة العربية وخارجها، وسار على هديه الخلفاء الراشدون، وانطوى تحت لوائه ملايين البشر ينعمون بفضله، وعكست هذه المظاهر على مر التاريخ سلوك المسلمين عمليا، وساد بينهم وبين المخالفين لهم في العقيدة التعايش والتعاون والعدالة والحرية والإخاء والمودة، وكان التفاضل بينهم على التقوى والعمل الصالح، ولم يكن الاختلاف في العقيدة أو الأجناس والألوان والعناصر والبيئات عائقًا أمام التعايش والتقارب والتآلف والوئام، وضمن الإسلام لغير المسلمين الحرية والعيش الآمن، فصان دور عبادتهم، وعوملوا بالبر والإحسان قولا وعملا، وحذر الإسلام من نقض العهود والمواثيق، ضمانا لأعراضهم ودمائهم. ويدل لفظ التعايش والتسامح على قبول الآخر والإقرار بحقوقه، وهذا يؤدي إلى المحبة والتآلف، والتسامح أداة للحياة الكريمة والتفاعل المثمر مع كل فئات المجتمع، وبذل ما تستطيع القيام به طواعية، وتقبل الآخر ومعايشته بلين مهما اختلفت معه، ونبذ الكراهية والتعصب والتشدد، والاستبداد، وطمس فكر الآخر وآرائه، والعمل على الجوانب المتفق عليها إنسانيا وتفعيلها من أجل النهضة التي تفيد جميع الأفراد. والسماحة تشمل أصول الدين وفروعه وصوره التي لا تكاد تحصر فهي تتسع باتساع معالم الدين، وعقيدة الإسلام مبنية على التسامح في كل شؤون الحياة، وحث الإسلام على استعمال معالي الأخلاق ومكارمها، وترك المشاحة والتشرذم، وأقر بالمساواة بين الناس، وإبعاد الطبقية، وحل مكانها الوحدة الإنسانية، وكان من آثارها التسامح والتعايش والبناء، وتجلت السماحة في القرآن الكريم، ووجوب البر بغير المسلمين والإقساط إليهم من الذين لم يقاتلوا المسمين، قال تعالى: ﴿ لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾[الممتحنة: 8]، وجاءت الأحاديث النبوية الكثيرة التي تحرم الظلم، وتكشف عن عواقبه وآثاره الوخيمة، وتطبيق التعايش والتسامح مع غير المسلمين دليل على القيم العليا، والقيم الحضارية، والقيم الخلقية وفيها يسمو المسلم بسلوكه الفاضل ويتعامل مع الآخرين بطهر ومحبة ووئام وبر وصدق ووفاء.

المبحث الأول: بلاغة آيات ضمان حقوق وواجبات غير المسلم.

تضمنت آيات التعايش مع غير المسلم حقوقه في الترابط الاجتماعي، وبناء علاقات إنسانية سامية تقوم على التعامل بالحسنى، وتحرص على حقوقه المتنوعة.

بلاغة آيات التعايش والترابط مع الآخر:

قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾[الروم: 22]، وقال جلَّ شأنه: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: 13]، فالآية الأولى تقرر أن التنوع والاختلاف آية من آيات القدرة الإلهية في الخلق، ودليل على عظمته، أما الآية الثانية فبيان وإيضاح وتوجيه، وإخبار، فالتعاون والسلام والتعارف والمودة وسيلة تضمن السعادة للإنسان، وتحقق له مطالبه المادية والمعنوية. ويلحظ الجامع بينهما في الخطاب الجمعي (كم، وا)، والكشف عن الهدف، وهو التواد والتراحم والتعاطف في الدنيا، وقد استهلت الآية الثانية بالنداء للناس جميعا، وقوله سبحانه: ﴿ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾ ، كناية عن المساواة بينهم، وجملة ﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُم ﴾ تعليل للنهي عن التفاخر، وكأنها نتيجة للمقدمة قبلها، وفصلت عما قبلها؛ لأنها بمنزلة البيان لها، والجملة قبلها اعتراضية بقصد ادماج الهدف المقصود، وهو التعارف لا التناحر. وفي ذلك تأكيد على أن الاختلاف للتلاقي لا للتنافر والتعالي، وبيان لتساوي الناس في الكرامة الإنسانية، وأن الفارق الجوهري هو التقوى، فأنتم «مخلوقون لأنْ تتعارفوا ولأنْ تعرفوا الحقائق، وأما الشرف والكرم فهو بتقوى الله تعالى وسلامة القلوب (ابن عطية، 2001: 174/6). وفي الآية تقرير لمبدأ الأخوة في النسب، فهم ينتمون إلى أصل واحد، وهذا داعٍ للاحترام والتقدير المتبادل، وتحويل

الاختلاف إلى أمر إيجابي، من خلال الاستفادة من القواسم المشتركة بين الناس، والبناء على وجود المصالح المتبادلة بينهم بُغية تحقيقية الهدف الأسمى، وهو عمارة الأرض، فضلا عن التواصل والتراحم والتواد، وبيان أن مجال التفاخر في الفضائل المعنوية، والطبائع النفسية المحمودة لا بالنسب والحسب، فالكريم بالتقوى.

وتذييل الآية بقول﴿ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾كناية عن الأمر بتزكية النيات في التعامل مع المختلفين، والتحول نحو الإيجابية، ولو كان مخالفا للمألوف. وجاء التأكيد لمحو ما ألفه المجتمع غير المسلم من تقسيم الناس وفق المنازع القبلية، والتعامل من منطلق طبقي يفرق ولا يجمع.

بلاغة آيات القرآن في بيان حرية اختيار غير المسلم عقيدته:

كفل الإسلام لغير المسلم حقه في اختيار عقيدته، قال تعالى: ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[الكهف: من الآية:29]، وقال تعالى: ﴿ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ﴾ [الرعد: 40]. قال تعالى: ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴾[يونس:99]، قال تعالى: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾[البقرة: 256]. دلت الآيات السابقة على سماحة الإسلام في عدم إكراه أحد على الدخول في دين الإسلام، وترك حرية الاعتقاد للناس جميعا، وأنه مسؤول عن اختياره، وكشفت الآية الأولى عن المهمة الأساسية للنبي محمد صلى الله عليه وسلم. وهي عرض التعاليم الإسلامية أمام الناس جميعا، وتركهم على حريتهم في الاعتناق، والفاء تدل على ترتيب ما بعدها من التهديد على الأمر، لا على مضمون المأمور به، والمعنى: قل لهم ذلك، فمن شاء أن يؤمن به أو أن يصدِّقَك فيه فليؤمن ومن شاء أن يكفُر به أو يكذِّبَك فيه فليفعل (أبو السعود، د ت: 257/4). وقد بنيت آية الرعد في قوله ﴿ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ﴾ على القصر بطريق (إنما)، ويفيد قصر مهمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم. التبليغ فقط دون التجاوز إلى غيرها، وفي الجملة الثانية تأكيد مفاد من القصر، وهو أن أمر الحساب على اختيار العقيدة مرجعه لله تعالى. وأكدت آية فصلت على أن الهداية مشيئة إلهية

وحريقة الاعتقاد تقوم على عناصر ثلاثة: الأول: التفكير الحر الذي لا يخضع للتقليد. الثاني: منع الإكراه على اعتناق عقيدة معينة تحت تهديد أو تخويف أو تعذيب. الثالث: أن يكون حرًا في شؤون دينه، لا يمنعه اضطهاد من إظهار دينه وإقامة شعائره. وحينما دعا القرآن إلى الدين الإسلامي كان للتحرر من التقليد، كما دعا إلى التفكر في الكون المنظور على أساس وبرهان، والتعرف على الحقائق التي لا تقبل خلافًا، والتأمل في خلق السموات والأرض وما بينهما (أبو زهرة، 1426: 97-98)، فلكل إنسان قراره في اختيار عقيدته، فعلى المسلمين ألا يتشغلوا بهذا الأمر، غير أنَّ عليهم الدعوة إلى الإسلام بالحكمة والموعظة الحسنة، وترك أمر الاهتداء لله وحده، فالهداية هي مشيئة إلهية، كما هو صريح في قوله تعالى: ﴿ إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [القصص: 56]، هذا بيان صريح بأمر الهداية حيث يعود نفعه للمهتدي لا للدين، ومن أعرض فجزاؤه مقصور عليه، ويتضمن الشرط في الحالتين المقدمة والنتيجة، والصورتان متقابلتان ، وهذا يعني أن تحمل المسؤولية من صاحب الاختيار، فلا يرمي أحد بأنه أرغمه على اعتقاد بعينه، وترك آخر.

وآية يونس دليل على القدرية في أنه سبحانه وتعالى لو شاء إيمانهم لآمنوا، وفي قوله سبحان ﴿ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴾ ترتيب الإكراه على المشيئة بالفاء، وإيلاؤها حرف الاستفهام للإنكار، أي: إنكار صدور الفعل من المخاطب لا إنكار كونه هو الفاعل، فالتقديم لتقوية حكم الإنكار لا التخصيص، إذ يمكن تحصيله بالإكراه عليه فضلاً عن الحث والتحريض عليه (الخفاجي، 1997: 106/5-107)، وأكد القرآن في أكثر من آية حق غير المسلم في اعتقاد ما يراه حقًا، وله الحرية الكاملة في تأدية شرائعه، بلا اضطهاد من مخالف ولا مصادرة لآرائه، وهو من يتحمل مسؤولية اختياره، شريطة ألا يؤذي المسلمين، أو يمنعهم من ممارسة عبادته (البيضاوي، 1999: 440/1).

بلاغة القرآن في آيات الحوار مع المخالف

علاقة التواصل بين بني الإنسان أمر فطري مع وجود الاختلاف، والموجّه الرئيس في ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴾ [يونس: 99]، وقوله جلَّ شأنه: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (118) إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ﴾ [هود: 118-119]، الآية الأولى تفيد أن تحقيق إيمان جميع المكلفين وجوداً وعدماً موقوف على مشيئته سبحانه مطلقاً، ومفعول المشيئة مقدر، والمعنى: لو شاء سبحانه إيمان من في الأرض من الثقلين لآمن (الألوسي، د ت: 127/8). وأفاد الاستفهام في قوله سبحانه: ﴿ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ﴾ تقوية حكم الإنكار، انطلاقا من أن النبي صلى الله عليه وسلم. لم يعتقد اشتراكه في ذلك، ولا انفراده به، وعدها الزمخشري من قبيل التخصيص؛ معتمدا في ذلك على حرص النبي وشغفه بإيمانهم، كأنه يعتقد قدرته (المنجور، 2009: 1/ 426)، وكلا المعنيين مفادان من الجملة، فالنكات البلاغية لا تتزاحم، وهذا من عطاء القرآن وبلاغته. أما قوله تعالى ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾ [البقرة: 256]، فاستُهِلَّ بنفي الإكراه عن الدخول في الإسلام؛ لوضوح أدلته وسطوع براهينه على أنه الدين الحق، وجاء النسج القرآني معبرًا عن المقصد صريحًا بإيجاز، وتكوَّن التعبير من المقدمة والنتيجة، حيث نفى الإكراه عن الدين؛ لوضوح الحق من الباطل والرشد من الغي، ثم عبر عن الجزاء لمن هدي إلى الرشد.

بلاغة آيات القرآن حق غير المسلم في الحفاظ على دمه وعرضه وماله وكرامته، وصيانة دور عبادته:

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الأنعام: 151]. قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ﴾ [الإسراء: 33] ﴿ مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ كَتَبْنَا عَلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا ﴾[المائدة: 32]، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ [الإسراء: 70]. قال تعالى: ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا ۗ وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴾ [الحج: 40]. ضمن الإسلام العيش الآمن للناس جميعا، وأشركت الشريعة الإسلامية غير المسلمين مع المسلمين في الحقوق العامة، وحفظت لهم أمنهم وسلامتهم، ودماءهم وأعراضهم وكرامتهم، وصانت دور عبادتهم، وجعل ذلك من أسباب الإذن بالقتال لحماية دور عبادة غير المسلمين، ووعد من يقاتل دفاعًا عنها بالنصر، وأكدت آيات القرآن تقدير غير المسلم، ومراعاة حقوقه انطلاقا من إنسانيته، والناظر في نسيج الآيات يقف على بلاغتها. وبدأت الآية الأولى والثاني بالنهي الصريح المؤكد على ضرورة الترفع عن الفعل الشنيع ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ﴾ وهذا يعني أن المسلم مأمور بحماية غير المسلمين، وأكدت على حرمة قتل النفس بلا تفرقة بين مسلم وغير مسلم، وصدرتا بأسلوب النهي الصريح ، وجعل الله تعالى قتل النفس بغير وجه حق قتل للبشرية جميعًا ،كما في آية المائدة، أي: تسبب لبقاء نفس واحدةٍ موصوفةٍ بعدم ما ذُكر من القتل والفساد في الأرض إما بنهي قاتلها أو استنقاذها، أو غير ذلك من أسباب الهلكة، ودلالة التشبيه في قوله سبحانه: ﴿فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا﴾ تهويلُ أمرِ القتلِ، وتفخيمُ شأن الإحياءِ من خلال تصوير إيجاب الرهبةِ والرغبة، وصدر النظمُ الكريمُ بضمير الشأنِ (أَنَّهُ)؛ لزيادة تقرير ما بعده، وتمكينه من ذهن السامع، فضلًا عن كمال شهرته ونباهته، وسرعة تبادره إلى الأذهان ، وذكر الضمير الموجب؛ لزيادة تقريرِ ما بعده في الذهن)أبو السعود، د ت: 229/2)؛ ولهذا لا يصح إلحاق الأذى بأي نفس بغير وجه حق، ولا يجوز قتال غير المسلم إلا إذا كان ردًّا على عدوان قام به، أو نقض عهدًا، أو منع وصول الدعوة الإسلامية للناس، أو دفعا لظلم وقع على مستضعف، وعلى هذا لا يجوز إذاء الذمي باللسان، أو باليد، وهذا أيضا للمسلم وغير المسلم سواء بسواء.

وكرامة الإنسان مصانة دون النظر لعقيدته ولونه وجنسه، واستهلت الآية بالتأكيد المتتابع، للدلالة على أن الله وحده هو صاحب القول فيه، ولا دخل فيه لبشر، ولم يذكر متعلق التكريم للدلالة على عمومه لجميع الخلق بلا تفرقة. وحماية دور العبادة لغير المسلم يجب الحفاظ عليها، وجاء ترتيب دور العبادة مخالفًا للترتيب الوجودي له؛ وذلك لمناسبة بينها وبين المساجد، وقيل إنما جيء بهذه المتباعدات على هذا النسق للانتقال من شريف إلى أشرف؛ فإن البيع أشرف من الصوامع؛ لكثرة العباد فيها فإنها معبد للرهبان وغيرهم، والصوامع معبد للرهبان فقط، وكنائس اليهود أشرف من البيع؛ لأن حدوثها أقدم وزمان العبادة فيها أطول، والمساجد أشرف من الجميع؛ «لأن الله تعالى قد عُبد فيها بما لم يعبد به في غيرها» (أبو السعود، د ت: 87/3). لقد ترك الإسلام لغير المسلم حرية اختيار دينه، وأباح له ممارسة شعائره، وأوجب على المسلمين الدفاع عن أمكان عبادته.

بلاغة آيات التعايش في الحديث عن السلام والتسامح والعفو مع غير المسلم

الإسلام يدعو إلى التسامح والعفو؛ رغبة في إيجاد علاقات سوية بين الناس جميعًا، وعدم الاستيلاء عليهم بالقهر أو الغلبة، خاصة إذا رغبوا في السلام والاستلام، يقول جلَّ شأنه: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَتَبَيَّنُوا وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا تَبْتَغُونَ عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فَعِندَ اللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٌ ۚ كَذَٰلِكَ كُنتُم مِّن قَبْلُ فَمَنَّ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَتَبَيَّنُوا ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾ [النساء: 94]. استهلت الآية بأسلوب النهي (ولا تقولوا)، وفي ذلك دلالة على الأثر السيّء لفعل المنهي عنه، ويسجل القرآن مناقشة المؤمن للداخل في الإيمان حديثا بحثًا عن صدقه، والإسراع في الحكم بعَدَمه ﴿ لَسْتَ مُؤْمِنًا ﴾؛ الداعي للنفي هو الرغبة في مَاله، وفي هذا زيادة في التوبيخ والتقريع، وقد كشفت جملة ﴿ تَبْتَغُونَ﴾ عن المعاني النفسية الممقوتة الطالبة للمال لا غيره؛ وفي هذا دعوة للمراجعة، وتصحيح للإيمان، وفي ذكر ﴿عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ تحقير لها، ودلالة على نفعها الزائل؛ لهذا أعقبها ما يجب التمسك به ﴿ فَعِندَ اللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٌ ﴾ من الاطمئنان النفسي، ورضا الله تعالى، والاعتزاز بالقيام بالواجب، والرجاء في ثواب الله تعالى، كما دل قَوْلُهُ: ﴿ كَذَٰلِكَ كُنتُم مِّن قَبْلُ ﴾ على التذكير بالفضل، والتحول الإيجابي الحاصل من الدخول في الإيمان بعد الكفر، وهذه تربية عظيمة، تُشعر الإنسان عند مؤاخاته غيره أن يتذكر أحواله السابقة التي لا تختلف عن أحوال من يؤخيه؛ ليرتدع ويتراجع عما هو عازم عليه من العنف والقسوة واللهث وراء متاع الحياة الدنيا، فضلًا عن الترفع عن ما يقعد عن الهدف الرئيس، وهو تحقيق الإيمان الخالص وأثاره في السلوك الاجتماعي. هذا، والآية تتضمن حكمة عظيمة في الترابط الإنساني، وبث الثقة والأمان بين الأفراد، وإزاحة الشك الذي قد يطرأ بدافع غير حقيقي، والتدخل وخيم العاقبة، فضلًا عن الرغبة في نشر المحبة والبشاشة في قلوب الآخرين، وكسب ثقته عله يدخل في الإيمان، ويصدق في القول والفعل (ابن عاشور، 2000: 226/4–227).

المبحث الثاني: بلاغة آيات التعايش مع الآخر:

بلاغة آيات القرآن في تحقيق العدل مع غير المسلمين:

قال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ

لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾[المائدة: 8]. قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [النحل: 90]. من مظاهر التعايش مع الآخر تحقيق العدالة الإنسانية، فالبر والقسط هدفان رئيسان يجب على المسلم تطبيقهما للناس جميعا، وهذا من خصائص الشريعة السمحة فقد رسخت صفة إنصاف المخالفين، ودعت إلى تحقيق العدل في كل مجالات الحياة معهم، بلا تغليب للهوى، أو رغبة في الميل عن الحق لعداوة، ويؤيد ذلك قوله جلَّ وعلى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ﴾، الآية صريحة في أن العدل مع الطرف الآخر دليل التقوى؛ لإحقاقه الحق، والاعتراف به حتى لو كان في صالح مخالفه. ولما كان الحديث عن المعاني النفسية حيث البغض والكره للمخالف جاء قوله سبحانه ﴿ شَنَآنُ ﴾ على معنى: لا يحملنكم بغضكم للمشركين على ترك العدل معه، فتعتدوا عليهم انتصارا منهم لأنفسكم ، وتشفيا بما في قلوبكم من الضغائن بسبب ما ارتكبوه تجاهكم من قذف أو قتل أولاد أو نساء أو نقض عهد، وتدل الكلمة بجرسها وإيحائها على المعاني الغائرة في النفس، فهي مثابة حاجز منيع عن تطبيق العدل، لهذا حث القرآن على عدم تغليبها على الإنصاف، وإمحاء كل المنازع التي تقف حجر عثرة على تحقيقه، ونلحظ النسج القرآني البديع في ترتيب المقدمات على النتائج ، وجاء التعقيب بقوله سبحانه ﴿ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ فقد نهاهم أولاً أن يكون حمل البغضاء يدعوهم لترك العدل، ثم استأنف فصرّح لهم بالأمر بالعدل تأكيداً وتشديداً ، ثم ذكر لهم وجه الأمر بالعدل، وهو أنه أقرب إلى التقوى ، وأدخل في مناسبتها . وفيه تنبيه عظيم على أن وجود العدل مع الكفار الذين هم أعداء الله وإذا كان بهذه الصفة من القوة، وتطبيقه فينصح بتطبيقه مع المؤمنين من باب أولى (الزمخشري، 1987: 612/2-613).

ويلحظ بلاغة القرآن في ترتيب المعاني في قوله ﴿قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ﴾ حيث بدأ بالقيام لله تعالى في مقام ترك العداوة؛ وهذا أردع للمؤمنين، ثم ثنى بالشهادة بالعدل، بعد التخلية. ويلحظ في الآية الربط بين فعل الأمر (اعدلوا) وبين أثره الإيجابي ﴿ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾، وأمَّا الأمر بالتعاون فهو تعْلِيلٌ لِلنَّهْيِ فِي قَوْلِهِ: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ ﴾، وفي النهي _أيضًا_ توكيد للأمر السابق؛ لأن التعاون على فعل البر والتقوى له آثاره الطيبة، فبه تكسب محبة الناس، وإن كانوا غير مسلمين؛ طمعًا في هدايتهم، وفي هذا توجيه بضرورة تحقيق العدل مع غير المسلم، ولو كنتَ تبغضه، وفي هذا دعوة للحفاظ على النظام الاجتماعي الذي يعدُّ العدلَ أقوى أركانه، وبفقده ينهار البناء الإنساني. وجاء التعبير القرآني بنصه في آية سابقة من نفس السورة قال تعالى ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُوا ﴾ [المائدة: 2].تنفق هذه الآية مع السابقة في حض المؤمنين على مكارم الأخلاق، والعفو عمن حدثت منها إساءة للمؤمنين فخملوا في نفوسهم بغضا وكرها، وفي هذا دعوة على عدم الانتقام، والانتصار لأنفسهم، ودلت الآية الثانية عن على البغضاء الحاملة على الانتصار، وهي صده الكفار للمؤمنين عن بيت الله الحرام عام الحديبية فقوله سبحانه ﴿ أَن صَدُّوكُمْ﴾في موضع المفعول لأجله، أي أن الشنآن والرغبة في الانتقام والمجازاة؛ ولهذا جاء التحذير من الاعتداء ﴿ أَن تَعْتَدُوا ﴾؛ لأن هذا يتعارض مع الطبيعة الإيمانية، أما الآية الثانية فليس بها إفصاح بجريمة، بل الأمر للمؤمنين بالعدل، ولهذا ناسب وصيتهم به، وتفيله واقعيا ﴿ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا ﴾، وبان بهذا المناسبة والالتئام بين المقدمة والنتيجة، وورود كل من المنهي عن ارتكابه في الآتين على ما يجب ويناسب المقام والغرض (الغرناطي، 1983: 371/1). وجاء تذييل الآية بقوله ﴿ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾؛ لتأكيد المعنى المرغوب في تحقيقه مع الناس جميعًا، وهو العدل، وبيان أن أيَّ تصرف نحو الظلم واضحٌ لربِّ البرية سبحانه، وفي ذلك «زيادة إلزام في طلب العدل بمعنى أن من يلجأ إلى التحايل في العدل، أو محاولة المكر وإلباس الجور ثوب العدل فإن الله خبير ومطلع على خبايا النفوس» (حفني، 1992: 53). ويلحظ تصريح بالأمر بالعدل وبيان أنه المؤدي للتقوى بعد ما نهاهم عن الجور، لكونه مقتضى الهوى (البيضاوي، 2002: 432/1). أما آية النحل فقد استفتحت بالخلق الكلي الذي يندرج تحته كل مكارم الأخلاق، ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ ﴾، ولم يعين القرآن مجال العدل، ولا من يكون معه العدل ويشمله، وهذا دليل بياني على أنهما مطلبان يجب تحقيقهما مع المسلم وغير المسلم دون تفرقة، والعدل بداية الأمر، والإحسان ذروته ومنتهاه، والآية من باب الإيجاز بالقصر، وهي جملة جامعة لمكارم الأخلاق؛ لأن في أخذ العفو التساهل والتسامح في الحقوق واللين والرفق في الدعاء إلى الدين، وفي الأمر بالمعروف كف الأذى، وغض البصر، وفي الإعراض الصبر والحلم والتؤدة. (الطيبي، 1986: 122)، ونص الجمل المتوالية في الآية خبري على معنى الأمر أي: أعدلوا، وأحسنوا، وآتوا، واتركوا، وفي هذا دلالة على وجوب التنفيذ؛ لأنه أمر من العلي القدير، والتأكيد على أن فيه منفعة لهم، ودل ختام الآية ﴿ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ على المعنى المقصود منها، وهو أمرتكم، فتذكروا، ونفذوا ما أمرتم به، وترفعوا عن ضده.

ويلحظ الانسجام والتناغم والترابط بين الجملتين من حيث توزيع المفردات وتتابعها ودلالاتها الاجتماعية ﴿ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ ﴾ كما يتضح التقابل بين المفاهيم في جملة الأمر وجملة النهي، مقابلة ثلاثة بثلاثة مع اتحادهما في الحديث الموجه للجمع، فضلا عن اتحادها في المسند إليه﴿ إِنَّ اللَّهَ ﴾، وفي النتيجة الواردة في تذييل الآية ﴿ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾. وقد ذكر ابن مسعود رضى الله عنه عن بلاغة هذه الآية بأنها أجمع آية في القرآن للخير والشر، ولو لم يكن في القرآن غيرها لصدق عليه أنه تبيان لكل شيء وهدى ورحمة للعالمين، ومجيئها عقب قوله تعالى في نفس السورة ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [النحل:89]؛ لمناسبتها لها، وارتباطها

بها، فهي مع وجازتها أيقظت عيون البصائر، وحركتها للنظر فيما عداها (الخفاجي، 1997: 642/5) و وهذا منهج قرآني في رسم العلاقة بصورة إيجابية وفاعلة مع كل مكونات المجتمع أقرباء وغرباء، ومسلم وغير مسلم، وقد كشفت الآية من خلال نظمها عن الإعجاز البلاغي في النسج، والهدف، والبناء، والنتائج.

بلاغة القرآن في خطاب المخالف بالحسنى

قال تعالى:﴿ وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ ۖ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [العنكبوت: 46]. قال تعالى:﴿ ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: 125]. قال تعالى:﴿وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴾[الإسراء:53].﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [فصلت:33]، قال تعالى: ﴿ قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ قُلِ اللَّهُ ۙ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [سبأ: 24]. الآيات السابقة ترسم المنهج السديد في خطاب الآخر بأسلوب موجز؛ لتحقيق الأهداف النبيلة، وتكشف عن سوء العاقبة في التخلي عن الطريق القويم في الحوار، وتؤكد على أن التعامل مع المخالف بمكارم الأخلاق، وحميد الصفات، والحفاظ على مشاعره، ومجادلته بالتي هي أحسن متى لزم الأمر، ضرورة التعايش السلمي، ووسيلة لبيان حقيقة دين الإسلام.

وبدأت آية العنكبوت بالنهي بصيغة الجمع عن الجدال الفاقد لصفة الحسن؛ لعدم مناسبته مع الشبهات المتفاقمة من الطرف الآخر؛ لهذا لزم التنويه باختيار الأسلوب الأمثل، والممارسة الفاعلة لمحو الاختلاف؛ وهذا يلزم من الداعية التحلي بالصبر والمثابرة والإخلاص، والثبات على الحق. وقوله ﴿ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ على معنى: لا تجادلوهم بجدال إلا بجدال بالتي هي أحسن، ودل اسم التفضيل «أحسن» على اختيار أفضل صور الجدال، أو المبالغة في الحسن، وأنه أقرب الطرق للوصول إلى قلب المتلقي؛ إذ الشيطان يُفسد ويَهيج الشر والمِراء، ويُغري بعضَهم على بعض؛ لتقع بينهم المشاقّةُ والمشارّة والمعازّة والمضارّة، وهذا يؤدي إلى تأكد العِناد وتمادي الفساد، فهو تعليلٌ للأمر السابق (أبو السعود، د ت: 178/5). وأنَّ الجدال بالتي هي أحسن غرضه الإلزام والإفحام، وهذا يحتاج إلى الصبر والرفق والعلم قبل الدعوة، والرفق أثناءها والصبر بعدها (اللحيدان، 1986: 278–279). وهذا يلتقي مع ما تقتضيه آية النحل، وآية فصلت من اختيار أحسن صور المجادلة حيث الرفق واللين وحسن القول للوصول إلى المقصود. والخطاب في آية النحل والإسراء يشمل كلَّ داعٍ يدعو إلى الله، شريطة تطبيق هذه المعايير: (الْحِكْمَةُ، وَالْمَوْعِظَةُ الْحَسَنَةُ، وَالْمُجَادَلَةُ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)، وهذا طريق الترقي والتصعيد في استخدام وسائل والإقناع، والحجج والبراهين الساطعة رجاء إجابتهم للإسلام، وكل سبل الخطاب المناسبة والموفية بالغرض، ودل فعل الأمر(ادْعُ ، وَجَادِلْهُم) على مراتب الأفعال في الحسن والقبح، والصلاح والفساد، مع حضور اللين في مقصودها وتأديتها، فالموعظة للمذعن المسالم، أمَّا من اشتدَّ جداله بحجج باطلة، ومقدمات كاذبة، وعلا صوت المغالبة والمشاغبة، فهذا لا يناسبه حسن الجدال، ولين الكلام؛ لغياب الفائدة، وضياع الوقت والجهد، ويلزمه خطاب العقل، وتوارد الحجج الدامغة، فيقذف بالحق عليه، ويذهق. ونتيجة الأمر(ادْعُ) ولوازمه، مفهومة من السياق، فبها تصح النفوس، وتسلم القلوب من المخاطر، وتعود إلى رشدها، وبها تلين القلوب، وتتأثر النفوس إيجابيا، وتقف عن غيها، وبها يزداد أهل الإيمان إيمانا.

ويلحظ الارتباط الوثيق، وتعانق الدلالات بين آية النحل وآية الإسراء ﴿ ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ ﴾، و ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا﴾ ، فالقول امتداد للدعوة، ويطلب أن يكون بالحكمة والمجادلة بالتي هي أحسن، وفيه انتقال من الخصوص إلى العموم (البقاعي، 2003: 74/5).ونصت آية فصلت على النتيجة الحقيقية لاستخدام محاسن القول، وهي إزالة العداوة والبغضاء، وتحولها إلى محبة واحترام وود، وهذه غاية سامية، ومبتغى مأمول، فلا داعٍ للجدال الممقوت الذي يوغر الصدور، ويثير الفتن، ويغضب الآخر بلا نتيجة واقعية، وتأسيسًا على ما تقدَّم فإنَّه يجب الترفع عن الجفاء الجدلي لغياب التسامح في إطار حرية التدين أو الاعتقاد، ومن دلالات الحثِّ على التعايش والتلطف والتودد في الحوار مع المخالف، وإنصافه في الخطاب، ما جاء في الآية الأخيرة، فقد أُخرج الكلام الموقن بصدقه في هذه الآية مخرج الشك؛ للمبالغة في المعنى المراد، وإقامة الحجة على الطرف المعاند، وترك مساحة له للتفكر حتى يعود طواعية إلى الحق البين، وهذا من الكلام المنصف، وفيه دلالة واضحة على مَن هو مِن الفريقين على الهدى ومَن هو في الضلال المبين، وكان التعريض والتورية أفضل بالمجادل إلى الغرض، وأهجم به على الغلبة، مع قلة شغب الخصم، وفلّ شوكته بالهوينا، ونحوه قول الرجل لصاحبه: علم الله الصادق مني ومنك، وإن أحدنا لكاذب (الزمخشري، 1987: 581/3). وقد ناسب التعبير في الموعظة بأن تكون حسنة؛ لتسليم الطرف الآخر بالمقدمات والفكرة الأساسية، ولكنه يحتاج إلا مزيد من الموعظة التي ترقق القلب، وتزيد من الإقناع، بخلاف مقام الجدال، فلا يوجد بديل سوى التعبير بـ» التي هي أحسن» لقوة رد المخالف وشدة عناده، فوجه القرآن إلى أفضل الطرق وأنجعها في الإقناع والتأثير، وهذه تحتاج إلى فطنة الداعي، وسعة ثقافته بالمخالف، واختيار طريق الخطاب النافع والمؤثر، ومهما زاد عناد الطرف المخالف، فإن القرآن يوجه المسلم إلى العدل في الخصومة، والمساواة بين الأطراف، ودل النسق اللغوي في قوله سبحانه ﴿ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ على الاستدراج والاستمالة للطرف المعاند من خلال أفضل وسائل الحوار وأنجعها، لقيامها على الاحترام المتبادل، والنظر إلى الأمر بحيادية وإنصاف، ومحو أي مقدمات

قد تفسد الحوار. وقد اتحدت الآيات السابقة في الهدف العام، واختلف المنهاج التركيبي فيها بما يتناسب مع سياق كل سورة وغايتها، وتناوب أسلوب الأمر والنهي، وهذا من تصريف القول، وضروب بلاغة القرآن وإعجازه. ومن خلال سياق النظم في الجدال بالتي هي أحسن مع غير المسلمين يتبين أن حسن الجدال وتحري العدل والإنصاف في القول، والإحسان فيه مقدم على غيره؛ لما له من آثار إيجابية، أما إذا بلغ عناد الطرف الآخر مداه، فهذا لا فائدة في جداله؛ لغياب الهدف المنشود.

بلاغة التعايش مع الآخر بالزواج من نسائه والأكل من طعامه

إنَّ التعايش المفضي إلى التواصل والاختلاط مع أهل الكتاب على صعيد المأكل والمشرب والزواج من محصنات أهل الكتاب أباحه المولى، قال تعالى في شأن هذه الإباحة: ﴿ الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حِلٌّ لَّكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ ۖ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِي أَخْدَانٍ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾[المائدة: 5]، فالآية تجسد الترابط العاطفي، والتعايش السلمي، والتماسك الإنساني، والمشاركة الاجتماعية، والاختلاط من أجل البناء، وبدا ذلك في تحليل الأطعمة، وتبادلها بين المسلمين وأهل الكتاب، بيعًا وشراء، وتقبل كل منهم الآخر بمودة ومجاملة وتهاد وتضايف وأكل وشرب، وهذه ترجمة واقعية، ودليل فاعل على التماسك الإنساني. ثم يترقى النص القرآني في ضمان الترابط والانسجام مع الآخر حيث الترابط الكلي، من خلال إقامة بيت يقوم على المودة والسكن والرحمة، فأحل زواج المسلم من النساء الطيبات وغيرها من أهل الكتاب، وقرن ذكرهن بذكر الحرائر العفيفات من المسلمات، وحذر من الكفر بشرائع الإسلام، وبما أحل الله وحرّم؛ حتى يظل العقد المتصل بالجانب الإنساني قائمًا (الزمخشري، 1987: 1/6-8).

ودل لفظ (اليوم) على الإعلام الصريح، وهو يفيد الإطلاق، ودلت جملة (وطعام الذين أوتوا الكتاب) على الرخصة والمنة العظيمة التي يحتاجها المسلمون بعد كثرة مخالطتهم لأهل الكتاب، تبعًا لمتطلبات الحياة، وأن تحريم طعامهم بعمومه على المسلمين فيه مشقة عليهم، وفي تخصيص الرخصة بأهل الكتاب دون غيرهم، لأنهم على دين إلهي يحرم الخبائث، ويتقي النجاسة، وانضباط شؤون حياتهم، وهي مستندة للوحي الإلهي (ابن عاشور، 2000: 5/43-44). وفي عطف (والمحصنات)، على (وطعام الذين أوتوا الكتاب) ترقٍ في الاحتياج والتواصل والترابط حتى الوصول إلى إباحة الزواج من الكتابيات تيسيرًا، وفي هذا تقرير للتسامح مما يعود القلوب على الشعور بأن الدين معاملة بين العبد وربه، فالعقيدة طور من أطوار القلوب وأمرها بيد علام الغيوب، فهو الذي يحاسب عليها، وغاية العارف بالحق التنبيه والتعليم والنصح والإرشاد، دون كفر لنعمة العشير، أو أن يسلك مسلك التعسير، أو قطع الأمل في النصير، أو إخلال بالعهد، والحياد عن شرائع الصدق في الولاء (عوض، 1964: 110). وهذا ضمان اجتماعي متباعد الأطراف لبناء كيان مجتمعي مختلف في الدين والثقافة والعادات والتقاليد، وتغليب روح الوئام بصور مختلفة، ويتجلى ذلك في الطعام والشراب وزواج المسلم من الكتابية والسكن إليها. ولا شك أن التدافع الحضاري يفيد استمرار الحياة، بخلاف التصارع الذي يؤدي إلى الفناء، والأول ينشد الخير والحق والعدل والتسامح للإنسانية، وإذكاء روح التعارف الثقافي والعلمي، وإقصاء التوجهات الفكرية والأيدلوجية حتى لا تكون حجر عثرة في الترابط والوئام (الهيتي، 1425: 148-150).

بلاغة الآيات التي تدعو إلى عدم مولاة غير المسلم

قال تعالى: ﴿ وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا ۚ ﴾ [البقرة:217]، قال تعالى: ﴿ لَّا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِن دُونِ الْمُؤْمِنِينَ ۖ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَن تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً ۗ وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ ۗ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾ [آل عمران: 28]. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِن دُونِ الْمُؤْمِنِينَ ۚ أَتُرِيدُونَ أَن تَجْعَلُوا لِلَّهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا مُّبِينًا ﴾ [النساء: 144]. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الْيَهُودَ وَالنَّصَارَىٰ أَوْلِيَاءَ ۘ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُ مِنْهُمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [المائدة: 51]. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَكُمْ هُزُوًا وَلَعِبًا مِّنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَالْكُفَّارَ أَوْلِيَاءَ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾.[المائدة: 57]. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ إِنِ اسْتَحَبُّوا الْكُفْرَ عَلَى الْإِيمَانِ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [التوبة: 23]. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُم مِّنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ ۙ أَن تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِن كُنتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي ۚ تُسِرُّونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنتُمْ ۚ وَمَن يَفْعَلْهُ مِنكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ [الممتحنة: 1].

هذه الآيات وغيرها تدعو المسلم إلى عدم مولاة من ليس مسلما، وهذا يشمل كفار مكة وأهل الكتاب (اليهود والنصارى)، وهي مرتبطة بمقامتها، والتحذير جاء لبعض ضعاف الإيمان، الذين ظلوا على ولائهم القديم لليهود؛ ضمانا لحياتهم، ونلحظ تصريف القول وسياسته في الحديث عن كلا الفريقين، فتارة يصرح بالفئة المستهدفة (الكافرون، اليهود والنصارى، أهل الكتاب)، وجميع الآيات اتخذت أسلوب النهي أداة لعدم الموالاة والاستلام لهم على حساب الموالاة للمسلمين ، والتحذير من موالاة غير المسلم لأوصاف فيهم؛ فضلا عن إيذائهم المسلمين قولا أو فعلا، أما من سالم المسلمين ولم يصد عن سبيل، ولم يتعرض للمسلمين بسوء من قول أو فعل فلا يضير من أكل طعامه، والزواج منهم، بل ولهم الحق في حفظ أمواله وعرضه وصيانة دور عبادته، ولا يشمله النهي من مولاته ومعايشته، وقد

نصت الآيات على عدم مولاتهم بسبب ما قدموه تجاه الإسلام والمسلمين (اتَّخَذُوا دِينَكُمْ هُزُوًا وَلَعِبًا)، (وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُم مِّنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ ۙ أَن تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ)،ويلحظ تقديم النتائج على المقدمات، وهذا يتناسب مع مخالفة هؤلاء للطابع الإنساني السديد.

المبحث الثالث: خصوصية النظم في آيات موالاة غير المسلم وعدم موالاته

تعانق الألفاظ والمعاني:

الناظر في آيات التعايش والتسامح يلحظ دقتها في التعبير عن المعاني المقصودة، وكشفت عن الحدود الفاصلة بين ما تجوز موالاته من غير المسلمين وما لا تجوز، ﴿ لَيْسُوا سَوَاءً ۗ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللَّهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ (113) يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُولَٰئِكَ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 113–114]. تدل الآية على أن هناك فئة أخرى لا تعرف إلا العناد، والإصرار على الكفر، وهي فئة ممقوتة، و« المراد بنفي المساواةِ نفيُ المشاركةِ في أصل الاتصافِ بالقبائح المذكورةِ لا نفيُ المساواةِ في مراتب الاتصافِ بها مع تحقق المشاركة في أصل الاتصافِ بها، أي ليس جميعُ أهل الكتابِ متشاركين في الاتصاف بما ذُكر من القبائح والابتلاءِ بما يترتب عليها من العقوبات» (أبو السعود، د ت: 2/72–73).

كثرت الآيات التي تحث إلى مولاة غير المسلم المسالم، والمعايشة معه، ومعاملته بالحسنى؛ ولهذا لا يجوز تعميم الأحكام على أهل الكتاب جميعًا، وذلك بنفي الخير عنهم جميعا، فقد استثنى القرآن فئة منهم باقية على الحق أسلموا وآمنوا وصدقوا برسالة سيدنا محمد ـ صلى الله عليه وسلم؛ ولهذا وجب العدل فهم والبر بهم.

التعبير بالاسم (أهل الكتاب) بدلًا من الضمير العائد عليهم، بيان للفئة التي عرفت الحق منهم، واتسمت بالاستقامة، ودعت إلى المعروف، ونهت عن المنكر بعد أن صدقوا في إيمانهم، ثم أخذ القرآن في تعداد الصفات الفاضلة التي التصقت بالفئة المهتدية للحق منهم، وما استحقوه من الرضا والجزاء (الزمخشري، 1987: 1/402). وهي ما يلزم التعايش معها، ومعاملتها بلين ورفق وإحسان. وأهل الكتاب ليسوا على منهج واحد، ولا يتساوون في صدق الإيمان بآيات الله، لهذا أوصى القرآن باحترامهم وتقديرهم، وحسن معاملتهم، فمنهم صالحون خاشعون له يأملون الأجر والثواب قال تعالى في تجلية هذه الحقيقة الدامغة: ﴿ وَإِنَّ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَمَن يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْهِمْ خَاشِعِينَ لِلَّهِ لَا يَشْتَرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ۗ أُولَٰئِكَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ [آل عمران: 199]. ومن بلاغة القرآن التعبير بالكثرة لا بالجمع في الحكم على أهل الكتاب، ﴿ قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ هَلْ تَنقِمُونَ مِنَّا إِلَّا أَنْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلُ وَأَنَّ أَكْثَرَكُمْ فَاسِقُونَ﴾ قال تعالى: [المائدة: 59]، فالنداء فيه أمر للنبي ـصلى الله عليه وسلمـ بدعوة أهل الكتاب إلى أن يعودوا إلى ميثاق ربهم، والتعبير بـ(أهل الكتاب) فيه تبكيت بسبب كفرهم بكتابهم، ويلمح فيه معنى التهديد بإنزال عقوبة بهم نظير مكابرتهم، وأن العقاب نازل بهم كما نزل بأسلافهم، وفي التعبير بأكثرهم (وَأَنَّ أَكْثَرَكُمْ فَاسِقُونَ)؛ تدليل على أنهم «الحاملون لأعقابهم على التمرد والعناد» (أبو السعود، د ت: 3/54). والاستفهام للإنكار بمعنى النفي، وفيه تأكيد للمعنى المقصود، واستخدام لفظ الكثرة دليل على وجود فئة مؤمنة، ولو كانت قليلة، ويجب أن يُكفل لها العيش في سلام، ويجب على جماعة المسلمين حمايتهم، والذود عن حياضهم. ويتجلى في قوله سبحانه: (وَأَنَّ أَكْثَرَكُمْ فَاسِقُونَ) دقة التعبير القرآني في إطلاق الأحكام؛ حيث الحكم على الكثير أو الأكثر، وهذا يعني أن هناك فئة مستثناة، وهم عدد من أهل الكتاب لَا يَزَالُونَ مُعْتَصِمِينَ بِأُصُولِ الدِّينِ وَجَوْهَرِهِ مِنَ التَّوْحِيدِ، وَحُبِّ الْحَقِّ وَالْعَدْلِ وَالْخَيْرِ، وَهَؤُلَاءِ هُمُ الَّذِينَ وصفهم القرآن بأنهم كانُوا يُسَارِعُونَ إِلَى الْإِسْلَامِ، بعدما عرفوه، وأخذوا منه بنصيب كُلٍّ مِنْ جَوْهَرِ الدِّينِ وَنُورِ الْبَصِيرَةِ (عوض، 1947: 6/370). فناسبت الفاصلة سياق الآية، وتعانقت معها في الدلالة المقصودة.

وإيثار التعبير ببعض الصيغ دون غيرها؛ لكونها أدل على المراد، كما قوله تعالى:﴿ وَتَرَىٰ كَثِيرًا مِّنْهُمْ يُسَارِعُونَ فِي الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَأَكْلِهِمُ السُّحْتَ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[المائدة: 62]، دل لفظ» كثيرا» على التغليب وليس العموم، وفي هذا تبيان لمنهج القرآن في الدعوة إلى العدل والإنصاف، مع فئة من اليهود والنصارى ولو كانت قليلة، وفي هذا تأكيد على عدم تعميم الأحكام، وأن الأولى التمييز بين الطوائف المختلفة من أهل الكتاب (اللحيدان، 2017: 154). ونلحظ سريان ألفاظ اللين والرأفة في خطاب غير المسلم المسالم، ويؤكد على ذلك ورود قوله تعال: ﴿ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾، في أربعة مواضع من القرآن ترسم سياسة الخطاب مع غير المسلم، ولم يذكر المفعول؛ للدلالة على العموم أي: أحسن من جميع زوايا الأداء، كما تدل صيغة «أحسن» على المبالغة في الخطاب، والترقي في الحلم والرفق بلا حد.

ومن خصائص التعبير في آيات التعايش مع غير المسلمين استعمال لفظة (من) الدالة على التخصيص مع أهل الكتاب، وهذا من تخصيص التخصيص، أي أن المودة ليست عامة، بل تختص بمن غلَّب السلم على الحرب، والعيش في كنف الإسلام بأمان ومودة، ومما جاء في هذا المعنى، قوله تعالى: ﴿ وَقَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ﴾ [آل عمران: 72]، وقوله تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لَّا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا﴾ [آل عمران: 75]. فمجيء « من» قبل في أكثر من موضع يؤكد على وجود فئة تستوجب معاملتها بالحسنى.

ومن صور دقة التعبير القرآني استعمال كلمة (فريق) كقوله تعالى: ﴿ أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَّبَذَهُ فَرِيقٌ مِّنْهُم ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا

يُؤْمِنُونَ﴾ [البقرة: 100]، وقوله تعالى: ﴿وَإِنَّ فَرِيقًا مِّنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 146]، وفي ذلك تخصيص لمن عاند، واستثناء لمن آمن (الخفاجي، 1997: 240/2).

ومن الصور –أيضًا– التعبير بكلمة (طائفة) نحو قوله تعالى: ﴿ وَدَّت طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّونَكُمْ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ [آل عمران: 69]، ومثله قوله تعالى: ﴿وَقَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَاكْفُرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران: 72]، وفي هذه الآيات توجيه يمثل الجانب العملي في الأمر بالعدل مع الآخر، وإن وجدت فئة أو طائفة تحمل الكره والبغضاء لجماعة المسلمين (الدغشي، 2004: 37–39). وفي هذا دليل على عدم تعميم الأحكام، والدعوة لقطع التعامل من كل أهل الديانات الأخرى، فلكل قاعدة استثناءات.

بلاغة التعبير بالنهي

نلحظ دلالة النهي في قوله تعالى: ﴿ لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (8) إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [الممتحنة: 8. 9]، والمعنى: لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين، من جميع أصناف الملل والأديان أن تبرُّوهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إن الله عزّ وجلّ عمّ بقوله: (الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ)، جميع من كان ذلك صفته، فلم يخصص به بعضًا دون بعض، وقوله: (إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) أي أن الله يحبّ المنصفين للناس جميعا بلا نظر إلى لون أو جنس أو عقيدة، فضلا عن البر والإحسان. (الطبري، 2000: 323/23). والمقصود بقوله» وتقسطوا إليهم» إعطاؤهم قسطا من أموالكم على وجه الصلة، وليس العدل؛ لوجوبه فيمن قاتل وفيمن لم يقاتل (ابن العربي، د ت: 1985/4). والآيتان ترسمان للمسلمين المنهج الذي يجب أن يسيروا عليه مع غيرهم، وهو أن من لم يقاتلهم من الكفار، ولم يعمل أو يساعد على إلحاق الأذى والضرر بهم، فلا بأس من بره وصلته، ومن قاتلهم وحاول إيذاءهم فعليهم أن يقطعوا صلتهم به، وأن يتخذوا كافة الوسائل لردعه وتأديبه، حتى لا يتجاوز حدوده معهم (طنطاوي، 1999: 23/17)، فمن اختار العيش في كنف المسلمين مسالمًا كان له العدل والبر والمناصرة، وفي هذا إغلاق للخواطر التي قد تطرأ في طبيعة التعامل مع غير المسلم، وبذلك ضبط الإسلام آداب التعامل والمعاشرة مع غير المسلمين من الترفق بهم، وتحمل الأذى الذي قد يطرأ من مجاورتهم، وحفظ غيبتهم، ودفع من يحاول إيذاءهم. وفي التعامل مع المسالمين من أهل الكتاب استخدم القرآن أسلوب الترقي معهم، فليس الأمر مقتصرًا على المعاملة الحسنة، بل ترقى إلى البر والإحسان الذي لا حد له، وجاء تذييل الآية مؤكدا جمال هذا الصنيع، وهذا مما يحبه تعالى ويجزي عنه الثواب الجزيل، فأجر الفاعل لذلك في الدنيا والآخرة.

ويلحظ القارئ تقديم التعامل بالبر والإحسان محددا من يلزمه ذلك من غيره، فجاء النهي على قتالهم في الآية الأولى لعدم توفر الداعي لقتالهم، ونفي ما علق بالذهن من أن المخالف لا يستحق برًا ومودة، وفي هذا بيان للأولية في التعامل مع غير المسلم، ووضحت الآية التالية دافع قتالهم، فقال جل وعلى: كما يلمح الترابط بين المقدمة والنتيجة في الآيتين، فمن كف يده عن قتال المسلمين وإيذائهم وجب بره، والإحسان إليه، أما من قاتل جماعة المسلمين، وصدهم عن نشر دين الإسلام، فالواجب البعد عنه، وعدم اتخاذه وليا؛ بسبب عنفه.

الترقي في آيات التعايش مع غير المسلم، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ (83) وَمَا لَنَا لَا نُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا جَاءَنَا مِنَ الْحَقِّ وَنَطْمَعُ أَن يُدْخِلَنَا رَبُّنَا مَعَ الْقَوْمِ الصَّالِحِينَ(84) فَأَثَابَهُمُ اللَّهُ بِمَا قَالُوا جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَاءُ الْمُحْسِنِينَ(85)﴾ [المائدة: 83–85]، هذا إلان صريح بأن أهل الكتاب ليسوا جميعا ممن يلبسون الحق بالباطل، أو يحرفون الكلم عن مواضعه، ولا تقطع أواصر العلاقة معهم، ففيهم الأبرار الصادقون. وقد أكد على هذا المعنى بأكثر من صياغة، فقوله: (وَإِذَا سَمِعُواْ مَا أُنزِلَ إِلَى الرسول) معطوف على قوله: (لا يستكبرون)، فالاستجابة جاءت بسبب عدم الاستكبار؛ ولهذا كان الأثر واضحًا للعيان، وترجمته عمليا من خلا فيض العيون بالدمع نتيجة رقة القلوب وخشيتها الناتجة الإيمان، وتأثرت ببعض ما سمعوا من القرآن، فماذا لو سمعوه كله؟!! لقد أسرعوا في قبول الحق بلا عناد، وترى سرعة الاستجابة في قولهم (رَبَّنَا ءامَنَّا)، وفي قوله: (وَمَا لَنَا لاَ نُؤْمِنُ بالله وَمَا جَاءنَا مِنَ الحق) تحقيق لإيمانهم وتقرير له بإنكار سبب انتفائه ونفيه بالكلية، وقد توجه الإنكار والنفي إلى السبب والمسبَّب جميعاً، فهم يطمعون في الصالحين، وهذه نعم يأملون تحقيقها، ولا يرون سببا في عدم إيمانهم؛ ولهذا كان الجزاء بالجنة نظير الاعتقاد الذي بدا واتضح (الزمخشري، 1987: 669/1–670). وهذه مراجعة نفسية صادقة اعتمدت على الترقي في ضرورة الاستلام والإيمان لعدم وجود المعنى، وهذه حجة قوية يقيمونها على بني جلدتهم. وهذ الآية وغيرها من جملة الأسباب الداعية إلى ضرورة التعايش مع الفئة المعتدلة التي تعيش في خندق الاستلام.

خصوصية تصوير نقض العهود والمواثيق

قال تعالى: ﴿ وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ۚ إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ (91) وَلَا تَكُونُوا كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِن بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَاثًا تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلًا بَيْنَكُمْ أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ ۚ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ ۚ وَلَيُبَيِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ (92)﴾ [النحل:91–92]. هذا حق أصيل يتساوى فيه الناس جميعا، وله أثره العميق في تحقيق الأمن والسلام والاستقرار، وهو يشمل كل طاعة، ونكث العهد يتضمن كل معصية. والآيات السابقة تركز

على الوفاء بالعهود والمواثيق بلا تفرقة في دين، أو لون، أو جنس؛ لأهميته في بناء العلاقات الإنسانية، أفرادا وشعوبا وقبائل، وهو باعث على تجديد الثقة في النفوس، وقد أوجب الإسلام على المسلمين الوفاء بعهودهم، وحذرهم من نقضه؛ ولهذا جاء التعبير عن ذلك بفعل الأمر الوجوبي» أوفوا» للتذكير بما تعاهدوا عليه سابقا، وأعقب الأمر بالنهي في الآية الثانية؛ للتهويل، فالتحذير من نقض العهد بعد توثيقه لطارئ يطرأ جرم عظيم، وهذا ما دل عليه قوله ﴿بَعْدَ تَوْكِيدِهَا﴾، وقد أكد بقوله ﴿ وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ﴾ أي: لا تقضوا الإيمان بعد أن جعلتهم الله كفيلا على أنفسكم، وأقسمتم على العهد باسمه، فلا مجال للرجوع ، ويمتد التأكيد على ضرورة الوفاء بالعهد، بالصورة البلاغية المنزوعة من البيئة، وما تتضمنه من معنى الاستهزاء، لما قامت به المرأة من فعل مردود، حيث قامت بعمل مفيد، وهو الغزْل ثم تنقضه، وفي هذا إفساد لما كان نافعا محكما من عملها، وإرجاعه إلى ما كان من قبل، فيفوت الجهد والوقت، وفي هذا تقريب لمعنى النقض، وتقبيح لإبطال العهد بعد توثيقه (ابن عاشور، 2000: 212/13). ونلحظ دقة التمثيل وإحكام بنائه، وصدق المماثلة بين طرفي الصورة التشبيهية، والتدرج في بنائها من المعنوي إلى الحسي، ليثبت المعنى، ويوصل إلى الغرض المسوق له، وهو الترفع عن نقض العهود والمواثيق بعد عقدها؛ لما يترتب على ذلك من آثار غير مرضية، كغياب الثقة على مستوى الأفراد والمجتمعات والدول، وتغييب الأمن والسلام، وهذا يتوافق مع كل زمان ومكان، ويلحظ التحول والأثر في صورة المشبه به، والجمع بين الشيء وضده. ولما كان الوفاء بالعهد خلق عظيم، وحق لا يمكن الرجوع أكد عليه في أكثر من آية بعد ذلك في نفس السورة. وتنوع أسلوب القرآني في الحديث عن الوفاء بالعهد بين الأمر بالتنفيذ، والنهي عن النقض والبطلان؛ لانقضاء المصلحة، أو تغيير حصل من الطرف الآخر، وبلغ عدد الآيات في بيان أحكام الإسلام الخاصة بالعهود، وفي إشادته بالموفين بالعهد أكثر من عشرين آية، وأن الوفاء بالعهد فضيلة، ونقضه كبيرة من الكبائر في حق القريب والبعيد والمسلم وغير المسلم.

نفي المساواة في التعامل مع الآخر

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[فصلت: 34]، بين الآية صور التعامل مع المخالف والأثر المرتب على الفعل والقول الحسن، ويفهم بطريق المخالف الفعل والقول السيء وما يترتب عليه من نتائج مؤيسة. وتلحظ الدقة القرآنية في اختيار أفعل التفضيل أحسن» مكان الحسنة؛ ليكون أبلغ في الدفع؛ لأن من دفع بالحسنى هان عليه الدفع بما هو دونها، ومن مظاهر الدفع بالحسنى المقابل للسيئة الصبر عند الغضب، والحلم عند الجهل، والعفو عند الإساءة (الزمخشري، 1987: 200/4). ويلحظ التواشج بين المعاني، والوصل بينها بلا عطف في قوله: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾، فالجملة جواب عن سؤال مقدر تقديره (وكيف أصنع؟)، ويرجع ذلك إلى المبالغة «والإشارة إلى أنه مهم ينبغي الاعتناء به والسؤال عنه، لقد جمعت الآية مكارم الأخلاق وأنواع الحلم، والمعنى: ادفع أمورك وما يعرضك مع الناس ومخالطتك لهم بالفعلة أو بالسيرة التي هي أحسن السير والفعلات، فمن ذلك بذل السلام، وحسن الأدب، وكظم الغيظ، والسماحة في القضاء والاقتضاء وغير ذلك (ابن عطية، 2007: 484/7). وتلحظ النتيجة الحتمية للمقدمة المؤثرة في قوله سبحانه: ﴿ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾، والمعنى: إن فعلت ذلك صار عدوك المشاق مثل الولي الشفيق (الألوسي، د ت: 199/18)، وتدل (كَأَنَّ) المفيدة للتشبيه على التحول الإيجابي من الشيء إلى ضده، فيصبح العدو ولياً حميماً من أثر الدفع بالتي هي أحسن، وبهذا تزول العداوة بالكلية، وهذا من باب الترقي الشعوري، والفعل العملي، كما يدل التشبيه بكأن على المبالغة في المعنى، واندماج طرفي الصورة، يقول عبد القاهر الجرجاني: «واعلمْ أنَّ ليس شيءٌ أبينَ وأوضحَ وأحرى أن يكشفَ الشُّبهةَ عن مُتأمّله في صحةِ ما قلناه من التشبيه فإنَّك تقول: زيدٌ كالأسد أو شبيهٌ بالأسد. فتجدُ ذلك كلَّه تشبيهاً غُفلاً ساذجاً. ثم تقول: كأن زيداً الأسدُ. فيكونُ تشبيهاً أيضاً. إلا أنك ترى بينَه وبينَ الأول بَوْناً بعيداً لأنك ترى له صورةً خاصةً وتجدك قد فخَّمتَ المعنى وزدتَ فيه بأن أفدتَ أنه من الشجاعة وشدةِ البطش وأنَّ قلبَه قلبٌ لا يخامرُه الذعر ولا يدخلُه الروع بحيثُ يتوهَّم أنه الأسدُ بعينه. ثم تقول: لئن لقيتَه ليلقينَّك منه الأسد فتجدُه قد أفاد هذه المبالغةَ، ولكن في صورةٍ أحسنَ وصفةٍ أخصَّ وذلك أنك تجعلُه في «كأن» يتوهَّم أنه الأسد وتجعله هاهنا يُرى منه الأسدُ على القطع فيخرجُ الأمر على حدِّ التوهُّم إلى حدِّ اليقين (الجرجاني، 1992: 425). والآية دليل عملي على ضرورة تعامل غير المسلم بتسامح، وإقامة ترابط عملي مع الأمم المختلفة، والتخلص من العصبيات المقيتة، وبهذا تكون الآثار الإيجابية، وفيه تأكيد على أن راقية في تعاملها مع الآخر بنص القرآن الكريم، فهي تقوم على التدافع لا التصارع، والبناء لا الهدم؛ ولهذا بقيت آثاره مستمرة.

الخاتمة

بعد المعايشة لآيات التعايش مع غير المسلمين، من الوجهة البلاغية نسجل أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ومنها:

- تآخي الألفاظ والمعاني والترابط بينها في إيجاز وإحكام، وإيثار بعض المفردات والصيغ الدالة على المراد.
- غلبة أساليب الأمر والنهي المباشر وغير المباشرة بغرض توجيه المسلمين، وإرشادهم بضرورة المحافظ على حقوق غير المسلمين المسالم، وعدم أذاهم بقول أو فعل، كما وجهته إلى معاملته بمكارم الأخلاق، وحميد الصفات.
- بلاغة التصوير في ضرورة الوفاء بالعهود والمواثيق، وناسبت صورة المشبه به المعنى المراد. وهو التحذير من

نقض العهد، فيضيع السلم والأمن للأفراد والشعوب.

- برز تعانق المعاني وترابطها سواء أكان في السورة أم في عدة سور من القرآن لما بينهما من وشائج في المقصود والغاية.
- كثر ورود ألفاظ اللين والرحمة والمودة والمعاملة بالحسنى لمن لم ينصب عداء للمسلمين، أو يصد عن سبيل الله.
- جاء التحذير بأسلوب النهي المباشر من موالاة الكفار وأهل الكتاب الذين يقدمون الحرب على السلم، والغدر على الوفاء، والخيانة على الأمانة، وعاندوا وكابروا.
- ضرورة تحكيم السياق في النظر في بلاغة القرآن الكريم عامة، وآيات التعايش مع غير المسلمين بشكل، حتى تعمم الأحكام؛ لأن هناك من أهل الكتاب من رق قلبه، وخضع للحق؛ ولهذا يجب النظر إلى خصوصية الخطاب ودلالته.
- حذر القرآن الكريم في آيات التعايش من عدم معاملة غير المسلم بالعدل والإحسان؛ بسبب ما قدمه بعضهم من إساءة، وجاء التوجيه بالنهي الصريح، وهذه من المعاني النفسية التي تحتاج دائما إلى التذكير بحقوق الآخر، وعدم الرغبة في الاقتصاص.

ويوصي البحث بدراسة بلاغة الآيات التي تندرج تحت موضوع واحد، وتحليلها في ضوء نظرية النظم، كآيات الصلاح في الإنسان والعمران، وآيات التعارف والمصالحة.

وجود الصلة بين آيات التعايش وإن تفرقت في السورة الواحدة أو عدة سور من القرآن، وأن التشابه في بعض أجزائها ناتج عن التوافق في المعنى، ويبقى لكل آية خصوصيتها التي ترتبط بمقاصد السورة.

نتقدم بخالص الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة حائل لتمويلها للمشروع البحثي رقم (BA-2125).

المراجع:

ابن العربي، أبو بكر محمد عبد الله. (1785). أحكام القرآن. (ط1). [تحقيق: علي محمد البجاوي]. دار الجيل.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (2000). تفسير التحرير والتنوير. (ط1). مؤسسة التاريخ.

ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق. (2007). تفسير المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. [تحقيق: الرحالة الفاروق وآخرين]. (ط2). دار الخير.

أبو السعود، العمادي محمد بن محمد بن مصطفى. (د ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم. دار إحياء التراث العربي.

أبو زهرة، محمد (1426). المجتمع الإنساني في ظل الإسلام. (ط1). هدية مجلة الأزهر.

الألوسي، شهاب الدين محمد الألوسي. (د ت). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار إحياء التراث العربي.

أمين، محمد ومصطفى، زانا وداود، مازية ومحمد، نور أمالي. (2017). مظاهر التسامح الإسلامي مع غير المسلمين دراسة تحليلية. *مجلة الإسلام في آسيا*. 14 (2). 162-189.

البقاعي، برهان الدين. (2003). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. (ط2). دار الكتب العلمية.

البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله. (2002). تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل وأسرار التأويل. (ط1). دار البيان العربي.

الجرجاني، عبد القاهر. (1992). دلائل الإعجاز. (ط3). [قرأه وعلق عليه: محمود محمد شارك]. مطبعة المدني.

حفني، عبد الحليم. (1992). إنصاف الخصم في القرآن وأثره الإعلامي. (ط1). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد. (1997). حاشية الشهاب المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي. (ط1). دار الكتب العلمية.

الدغشي، أحمد محمد. (2004). صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية. (ط1). *مجلة المعرفة*. العدد (13).

الزمخشري، محمود بن عمر. (1987). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. (ط3). دار الريان للتراث.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، (2000). جامع البيان في تأويل القرآن. (ط1). [تحقيق: أحمد محمد شاكر]. مؤسسة الرسالة.

طنطاوي، محمد سيد. (1999). التفسير الوسيط. (ط4). طبعة الشؤون الإسلامية.

الطيبي، شرف الدين الحسين بن محمد بن عبد الله. (1986). التبيان في البيان. (ط1). [تحقيق: توفيق الفيل، وعبد الله لطف الله]. دار السلاسل.

عبد الله، محاسن حسن الفضل. (2018). التعايش في القرآن الكريم دراسة تأصيلية. المؤتمر القرآني الدولي السنوي المقدس 7. ص 1-39.

عوض، محمد عبده. (1947). تفسير القرآن الحكيم، المشتهر باسم تفسير المنار. (ط2). دار المنار.

عوض، محمد عبده. (1964). الإسلام دين العلم والمدنية. (ط1). [تحقيق وتعليق: طاهر طناحي]. المجلس الأعلى للشئون الإسلامية

الغرناطي، أحمد إبراهيم بن الزبير الثقفي. (1983). ملاك التأويل القاطع بذوي الالحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل. (ط1). [تحقيق: سعيد الفلاح]. دار الغرب الإسلامي.

اللحيدان. عبد الله بن إبراهيم اللحيدان. (2017). دعوة غير المسلمين إلى الإسلام في المجتمع الإسلامي. (ط1). دار الحضارة للنشر والتوزيع.

المنجور، أبو العباس أحمد بن علي. (2009). مراقي المجد لآيات السعد. (ط1). [تحقيق: مبارك بن شتيوي الحبيشي]. عمادة البحث العلمي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الهرباوي، فاطمة فايز. (2020). دور التربية في تعزيز التعايش بين الأديان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 4 (38). 122 - 142.

Amin, Muhammad Zana, Mustafa, Mazia, Daoud, Nur Amali Muhammad. (2017). Manifestations of Islamic tolerance towards non-Muslims, an analytical study. (In Arabic) *Journal of Islam in Asia* 14 (2), pp. 162189-.

Al-Daghashi, Ahmed Muhammad. (2004). The image of the other in the philosophy of Islamic education. (In Arabic). First edition. *Saudi Arabia: Al-Ma'rifa Magazine,* Issue: 13.

Abdullah, Hassan Hassan Al-Fadl. (2018). Coexistence in the Holy Qur'an is an original study. (In Arabic) The Annual International Qur'anic Conference, Muqaddas 7, pp. 139-.

Al-Herbawi, Fatima Fayez. (2020). The role of education in promoting coexistence between religions. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume 4 (38). pp. 122142-.

درجة ممارسة طلبة جامعة المجمعة لقيم المواطنة الرقمية ودور الجامعة في تعزيزها

Majmaah University Students› Practicing Degree of Digital Values of Citizenship and the Role of the University in Reinforcement them

د. خالد بن إبراهيم العفيصان
أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية، جامعة المجمعة

Dr. Khaled bin Ibrahim Al-ofisan
Associate professor of education foundations,
College of education, Majmaah university

(قُدم للنشر في 2023/09/14، وقُبل للنشر في 2023/12/27)

المستخلص

استهدفت الدراسة التعرف على مدى ممارسة طلبة جامعة المجمعة لقيم المواطنة الرقمية (التعليم، الاحترام، الحماية) ودور الجامعة في تعزيزها، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي لعينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، مستخدمة الاستقصاء كأداة أساسية في الدراسة، وأجاب على أدوات الدراسة عينة مكونة من (650) طالباً وطالبة و(158) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة تمارس قيم المواطنة الرقمية (التعليم، الاحترام، الحماية) بدرجةٍ عاليةٍ جداً، وأن الجامعة لها دور عالٍ في تعزيز ممارسة الطلبة لقيم المواطنة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: قيم، المواطنة الرقمية، جامعة المجمعة.

Abstract

The study aimed to identify Majmaa University students' practicing degree of the digital values of citizenship (i.e., education - respect - protection) from the student's point of view, and to identify the university's role in reinforcing them from the faculty members' point of view. The study depended on the descriptive method, using the survey as a basic tool. A sample of (650) male and female students and (158) faculty members responded to the study tool. The results found that university students practice the values of digital citizenship (education - respect - protection) to a very high degree, and the university has a high role in promoting students' practice of the values of digital citizenship.

Keywords: Values, digital citizenship, Majmaah University

مقدمة:

في النصف الثاني من القرن الماضي بدأت ملامح التقدم التكنولوجي الرقمي بالظهور، وتسارع أكثر في نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين، حيث تزامن وضع الإنترنت للخدمات المدنية، ومع تطور أجهزة الاتصالات الذكية وظهور وسائل التواصل الاجتماعي بمسمياتها المختلفة، وإيجابياتها وسلبياتها للمستخدمين، خاصة عندما أصبحت في متناول الكثير من أفراد المجتمعات، فتشكلت على إثره مجتمعات رقمية افتراضية، غير مألوفة من قبل في أوساط الأطفال والشباب والطلبة، لكل منهم عالمه ومجتمعه الرقمي الخاص، ويصعب على أولياء الأمور مراقبتها، ومن هنا بدأ الاهتمام بمصطلح المواطنة الرقمية الذي اهتم بالمواطنة على مستوى المجتمعات الافتراضية جنباً إلى جنب مع الاهتمام بالمواطنة في المجتمعات الحقيقة.

ومصطلح المواطنة الرقمية، نظراً لأهميته المتصاعدة أصبح من المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في الوقت الراهن، وقد سعى العديد من الباحثين إلى تعريف وتأصيل المواطنة الرقمية باعتباره من المفاهيم العصرية والدخيلة على مجتمعاتنا العربية فذهب المسلماني (2014) إلى أن المواطنة الرقمية هي إعداد الطلبة وتعليمهم كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية بالطرق السليمة المناسبة والآمنة التي تجلب لهم المنفعة، من خلال تدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك الإيجابي عند استخدام هذه الوسائل لأغراض التواصل الاجتماعي أو ما شابهه، سواء في المنزل أو في المؤسسة التعليمية. كما عرّف الشهري (2016) المواطنة الرقمية بأنها: إعداد الطلبة للتعامل مع التكنولوجيا والحماية من مخاطرها.

هذا وقد ظهر الاهتمام بالمواطنة الرقمية عندما أدرجت الكثير من الدول مثل بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة وكندا مواضيع خاصة بالمواطنة الرقمية في إطار منهج التربية الرقمية حيث أكدت العديد من الدراسات أن الاكتفاء بوضع معايير الاستخدام الرقمي المقبول غير كاف، بل لا بد من غرس القيم والسلوكيات الصحيحة المتعلقة بذلك (الجزار، 2014). كما تُعدّ المعرفة بمحاور المواطنة الرقمية ضرورة لمواجهة التطور التقني ووسيلة لتحقيق الارتقاء في التعليم الذي يُعدّ أول محور من محاور المواطنة الرقمية المهمة في تشكيل المواطن الرقمي، والتبادل الإلكتروني للمعلومات (الفايد، 2014)، وأيضا تُعزز محور الاحترام لدى الفرد في تمثيلها لقواعد السلوك المقبول والناتج عن القيم والمبادئ التي يحملها المواطن الرقمي، وتمكين جميع الفئات في المجتمع من استخدام التقنيات الرقمية، وتحقق محور الحماية، الذي يشمل الحماية من الجوانب الشخصية والنفسية والصحية، والمواطن الرقمي يعرف ما له من حقوق مثل هويته الشخصية وحرية التعبير، وما عليه من واجبات، مثل: احترام آراء الآخرين، ويعرف أيضاً طرق الحفاظ على معلوماته الخاصة حتى لا يقع في عمليات الابتزاز الإلكتروني، ولهذا يجب تعليمه قواعد الاستخدام حتى تحميه من الخطر (شعبان، 2018).

واستناداً إلى ما تقدم، فإن الجامعات ليست بمنأى عما يدور محلياً وعالمياً في استخدام ونشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع الاهتمام بإتاحتها للجميع لاستخدامها بيسر، خاصة لدى طلبة الجامعات باعتبارهم الثروة الحقيقية لبلدانهم، لأنهم سيتولون قيادة المجتمع في المستقبل، ومن ثم فإن على مؤسسات المجتمع التعليمية أن تعمل بكل طاقتها من أجل بناء وتنمية شخصية الطلبة من كافة الجوانب، وبالتالي تنمية المجتمع ككل (عبدالقادر، 2010).

ولكون الجامعات هي المنوطة بعملية إعداد المواطن الصالح الملم بحقوقه وواجباته؛ أكثر من غيرها، فقد كثُر الحديث عن الدور الرئيسي الذي يمكن أن تلعبه في تحقيق المواطنة الرقمية وأبعادها في نفوس الطلبة، حيث أشار إلى ذلك (Ribble, 2011) بأنه يجب على الطلاب فهم المواطنة الرقمية، والقضايا المتعلقة بها، من خلال استغلال وسائل التكنولوجيا التي أتاحتها شبكة الإنترنت في التعرف على أبعادها ومفاهيمها المتعددة والإلمام بممارساتها المتنوعة.

ومن أجل ذلك أجرى العديد من الباحثين الكثير من الدراسات المتنوعة في بلدان مختلفة من العالم حول المواطنة الرقمية، فذهبت دراسة (Isman & Gungoren, 2014) إلى تطوير مقياس لتقييم المواطنة الرقمية، على عينة من طلبة البكالوريوس في الجامعات التركية بلغت (4395) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى إمكانية قياس المواطنة الرقمية باستخدام (9) عوامل: الأميّة الرقمية، والقانون الرقمي، والمسؤوليات الرقمية، والاتصالات الرقمية والأمن والواجبات الرقمية، والتجارة الرقمية، والوصول الرقمي، والقواعد الرقمية.

كما سعت دراسة (Choi, et al, 2017) إلى تطوير مقياس لقياس المواطنة الرقمية، ولتحقيق ذلك، قام الباحثون بتطوير استبانة على عينة مكونة من (508) طالباً من المرحلة الجامعية والدراسات العليا في جامعة ميدويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية. كان من نتائجها، وجود موثوقية جيدة لمقياس المواطنة الرقمية، وهناك علاقة متقاربة مع كفاءة الإنترنت مع الخوف منه.

كما قامت دراسة القحطاني (2020) ببناء مقياس للمواطنة الرقمية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، حيث كان مجتمع الدراسة مكون من (3.10) مليون مستخدم فعال داخل دولة الكويت منهم (29 %) إناث و(71 %) ذكور وبلغت أفراد العينة (12356) مستخدم من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة والمعروفة تويتر – فيسبوك – انستغرام – سناب شات إلخ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بصدق وثبات بدرجة مقبولة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروقات بمستويات الأداء على المقياس وفقاً لمتغير الجنس.

وعن ممارسة الطلاب للمواطنة الرقمية أكد (Nordin et al, 2016,) في دراستهم التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة الطلبة

للمواطنة الرقمية، والتي طبقت على عينة قوامها (391) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الماليزية، وقد خلصت الدراسة إلى أن ممارسة المواطنة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما ذهبت دراسة صادق (2019) إلى تحليل واقع الدور الذي تمارسه الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة والتعرف على مفهوم المواطنة الرقمية، وأبعادها والكشف عن التحديات المعاصرة التي تواجه تحقيقها، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها يتم تداوله في المؤسسات التربوية العامة والجامعية على وجه التحديد بشكل يبرز أهميتها كمدخل يؤكد على التزام الطلبة بواجباتهم ومسؤولياتهم أثناء معاملاتهم الرقمية، كما أنها تعمل على إعداد مواطن رقمي مؤهل للقيام بحركة التنمية المستدامة داخل المجتمع على أن يتم تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية كأولوية وطنية.

وأكدت دراسة ساري والحربي (2021) التي هدفت إلى قياس مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، والتي أجريت على عينة من (417) طالبة ومعلمة من طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، خلال العام 1442هـ، وكشفت النتائج ارتفاع ممارسة الطالبات لقيم المواطنة الرقمية ووجود فروق معنوية عند مستوى 0.05 في ممارسة قيم المواطنة الرقمية لصالح طالبات المرحلة الثانوية وكذلك لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

أما عن دور وسائل الإعلام الاجتماعي في نشر ثقافة المواطنة الرقمية فقد أكدت دراسة السيد (2016) والتي هدفت إلى معرفة دور وسائل الإعلام الاجتماعي في نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة، واستقراء طبيعة مفهوم المواطنة الرقمية لديهم، على أساس التخصص العلمي (أدبي، علمي)، واختار الباحث منهج عينة قصدية بلغت (151) طالباً وطالبة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن طالبات الكليات العلمية أكثر استخداما للتواصل الاجتماعي، ونسبة 91.4 % من طلاب وطالبات الجامعة على أنهم لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية سواء ذكوراً أم إناثاً ولا فرق بين طلاب الكليات العلمية والكليات النظرية، وطالبت نسبة 45.4 % من طلاب وطالبات الجامعة بفرض رقابة على استخدام وسائل الإعلام الجديدة.

أما عن العوامل المؤثرة في المشاركة في مجتمع الإنترنت، فهدفت دراسة (AL-Zahrani, 2015) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في المشاركة في مجتمع الإنترنت من وجهة نظر طلبة الكليات والجامعات، وبلغت العينة (174طالباً وطالبة) من جامعة الملك عبد العزيز، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى جيداً من حيث المشاركة في مجتمع الإنترنت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير معدل استخدام التكنولوجيا، وجاءت لصالح الاستخدام اليومي، ولمتغير معدل استخدام التكنولوجيا وجاءت لصالح الطلبة الذين حصلوا على دورات تدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع سياسات مناسبة لممارسة المواطنة الرقمية في الكليات والجامعات.

وفي المجتمع السعودي أصبحت ثقافة المواطنة الرقمية من أساسيات الحياة حيث بلغت نسبة انتشار استخدام الإنترنت للأفراد حوالي (95,7 %) من المشاركين في المسح للفئة العمرية من (10) إلى (74) عاماً، كما أن أكثر من (70 %) من الأفراد يستخدمون الإنترنت لأكثر من (4) ساعات يومياً (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2019: 5)، لذا يجب نشر ثقافة المواطنة الرقمية خاصة لفئة الشباب عن طريق أنشطة وبرامج تستهدف طلبة الجامعات لكي نتمكن من حماية المجتمع من مخاطر التكنولوجيا الرقمية حيث تشير التقارير إلى أن 95.2 % من الأفراد في المملكة العربية السعودية يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي وتعد الفئة العمرية من (20) إلى (29) عاماً هي الأكثر استخداماً لشبكات التواصل الاجتماعي في المملكة العربية السعودية (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2019: 5). وتسعى وحدات التوعية بالجامعات لتعزيز قيم المواطنة من خلال تحقيق الأهداف الآتية (المواطن، 2021):

- تعزيز الولاء للدين ثم لولاة الأمر، والانتماء للوطن.
- نشر قيم الوسطية والاعتدال والتسامح والتعايش.
- الوقاية من الفكر المتطرف ومعالجة آثاره.
- تشجيع المبادرات العلمية والبحثية في القضايا الفكرية.
- رصد المخالفات والأفكار والسلوكيات المتطرفة والمنحلة.
- تحديد الظواهر السلبية التي تدعو إلى الاختلال والخروج عن مصفوفة القيم المجتمعية.

وتأتي هذه الأهداف السابق عرضها في الإطار الهدف العام من إنشاء وحدات التوعية الفكرية في إدارات التعليم والجامعات لتعزيز قيم المواطنة والاعتدال والوسطية والتصدي لأفكار التطرف والانحلال (وكالة الأنباء السعودية، 2021).

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس «ما درجة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية وما الدور المتحقق الذي تقوم به جامعة المجمعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها؟»، ويتفرع منه الإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما درجة ممارسة طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة ممارسة طلبة الجامعة لقيم الاحترام الرقمي من وجهة نظرهم؟
3. ما درجة ممارسة طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية من وجهة نظرهم؟

4. ما دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

الأهمية النظرية:

1. أهمية وحداثة موضوع المواطنة الرقمية حيث أنه من الموضوعات التي تزداد أهمية تناولها في البحوث العلمية نتيجه التغيرات الحديثة التي أدت إلى زيادة الاهتمام والاعتماد على الوسائل التقنية والرقمية في جميع مجالات الحياة.
2. أهمية إبراز وتوضيح دور الجامعة في تنمية وتعزيز قيم الشباب الجامعي باعتبارهم القوى البشرية التي تقود نهوض وتقدم المجتمع ولا سيما قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

3. تقوية الاتجاهات نحو قيم المواطنة الرقمية، وتطويرها لدى طلاب جامعة المجمعة.
4. تفيد القائمين على إعداد وتطوير البرامج التدريبية الموجهة للطلاب في إعداد برامج تدريبية مماثلة قادرة على تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1. التعرف على درجة ممارسة طلاب الجامعة لقيم التعليم الرقمي.
2. التعرف على درجة ممارسة طلاب الجامعة لقيم الاحترام الرقمي.
3. التعرف على درجة ممارسة طلاب الجامعة لقيم الحماية الرقمية.
4. الكشف عن الدور التي تقوم به الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها.

حدود الدراسة:

1. **الحد البشري**: اقتصرت الدراسة على طلاب جامعة المجمعة.
2. **الحد المكاني**: طبقت هذه الدراسة في جامعة المجمعة.
3. **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022م.
4. **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على قيم المواطنة الرقمية (التعليم الرقمي، الاحترام الرقمي، الحماية الرقمية)

مصطلحات الدراسة:

قيم المواطنة الرقمية: هو ذلك الأسلوب الذي يوظف لمساعدة المتعلمين على إدراك ومعرفة القضايا ذات الصلة باستخدام التكنولوجية بالشكل الأمثل، والاهتمام بالمسؤوليات والأخلاقيات ذات الصلة بالاستخدام الرقمي للمعلومات والبيانات بدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي (Ribble, 2013).

وإجرائياً: تعرف قيم المواطنة الرقمية بأنها: الاستخدام الأمثل للتكنولوجية، والالتزام بقيم التعليم الرقمي، الاحترام الرقمي، الحماية الرقمية.

الطريقة والإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التي تقرر خصائص الظواهر والعلاقات بينها، ويتناسب نوع الدراسة الوصفية مع هدف الدراسة المتمثل في التعرف على ممارسة الطلبة لقيم المواطنة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي يستخدم لدراسة الأبحاث التي يتطلب إجرائها اختيار عينة دراسية تمثل أغلبية المجتمع، لوصف طبيعة الظاهرة، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب وطالبات جامعة المجمعة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في جمع البيانات على أداتين هما:

استبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

اعتمد الباحث على بطاقة تقييم مبادئ المواطنة الرقمية في الجامعات السعودية من إعداد القرني (2021) التي تتناول تقييم لدور الجامعات السعودية في تعزيز قم المواطنة الرقمية من خلال تحليل المواقع الإلكترونية للجامعات وتشتمل الاستبانة على:

القسم الأول: الخصائص لعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (58) فقرة موزعة على بعدين كالتالي:

1. المحور الأول: الوصول الرقمي، ويتكون من (7) فقرات.
2. لمحور الثاني: التجارة الرقمية، ويتكون من (6) فقرات.
3. المحور الثالث: الاتصالات الرقمية، ويتكون من (8) فقرات.
4. المحور الرابع: محو الأمية الرقمية، ويتكون من (5) فقرات.
5. المحور الخامس: اللياقة الرقمية، ويتكون من (6) فقرات.
6. المحور السادس: القوانين الرقمي، ويتكون من (7) فقرات.
7. المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، ويتكون من (6) فقرات.

- المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية، ويتكون من (7) فقرات.
- المحور التاسع: الأمن الرقمي، ويتكون من (6) فقرات.

قام الباحث بإعادة حساب صدق الاتساق الداخلي، وثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ كما يلي:

الكفاءة السيكو مترية للاستبانة: حيث تم تقنين استبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على عينة التقنين وقوامها (75) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي Internal consistently Validity لاستبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابع له، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين مفردات استبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والدرجة الكلية للمحور التابع له

المحور الأول الوصول الرقمي		المحور الثاني التجارة الرقمية		المحور الثالث الاتصالات الرقمية		المحور الرابع محو الأمية الرقمية		المحور الخامس اللياقة الرقمية		المحور السادس القوانين الرقمي		المحور السابع الحقوق والمسؤوليات الرقمية		المحور الثامن الصحة والسلامة الرقمية		المحور التاسع الأمن الرقمي	
م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1	م	ر1
1	0.67**	1	0.86**	1	0.91**	1	0.88**	1	0.80**	1	0.83**	1	0.91**	1	0.86**	1	0.84**
2	0.81**	2	0.89**	2	0.93**	2	0.90**	2	0.92**	2	0.91**	2	0.85**	2	0.91**	2	0.78**
3	0.84**	3	0.92**	3	0.92**	3	0.86**	3	0.89**	3	0.91**	3	0.90**	3	0.90**	3	0.87**
4	0.86**	4	0.94**	4	0.93**	4	0.83**	4	0.90**	4	0.89**	4	0.88**	4	0.87**	4	0.82**
5	0.89**	5	0.89**	5	0.83**	5	0.71**	5	0.89**	5	0.91**	5	0.81**	5	0.89**	5	0.88**
6	0.71**	6	0.87**	6	0.79**			6	0.91**	6	0.94**	6	0.81**	6	0.83**	6	0.93**
7	0.80**			7	0.92**					7	0.91**			7	0.87**		
				8	0.90**												

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابع له دالة مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي وقوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة وعلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

- ثبات الاستبانة Reliability: لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهي على النحو التالي:

جدول (4)

يوضح معامل الفا كرونباخ لاستبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المحور	الفا كرونباخ
المحور الأول: الوصول الرقمي	**0.908**
المحور الثاني: التجارة الرقمية	**0.953**
المحور الثالث: الاتصالات الرقمية	**0.965**
المحور الرابع: محو الأمية الرقمية	**0.894**
المحور الخامس: اللياقة الرقمية	**0.946**
المحور السادس: القوانين الرقمية	**0.963**
المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية	**0.933**
المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية	**0.952**
المحور التاسع: الأمن الرقمي	**0.929**
دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	**0.990**

يتضح من معاملات الفا كرونباخ ثبات كل من محاور استبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الاستبانة ككل.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (58) بندًا لدور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس موزعة على تسعة محاور، المحور الأول: الاتصالات الرقمية (7 عبارات)، المحور الثاني: التجارة الرقمية (6 عبارات)، المحور الثالث: الاتصالات الرقمية (8 عبارات)، المحور الرابع: محو الأمية الرقمية (5عبارات)، المحور الخامس: اللياقة الرقمية (6 عبارات)، المحور السادس: القوانين الرقمية (7 عبارات)، المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية (6 عبارات)، المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية (7 عبارات)، المحور التاسع: الأمن الرقمي (6 عبارات)

ويجيب أعضاء هيئة التدريس على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) تقابله الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب لكل عبارة، واتجاه تصحيح العبارات إيجابي ويكون بالجمع الجبري لكل البدائل التي اختارها المفحوص، وبذلك يتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بين (58) وهي الدرجة الدنيا لدور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، (290) وهي الدرجة العليا لدور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ووفقا للحسابات المعتمدة لتوزيع درجة الموافقة للأدوات التي تتوزع على خمس درجات وفقا لتوزيع (ليكرت) (5-1=4، 4÷5=0,8) بحيث يأخذ كل درجة (0,8) درجة؛ يمكن تقسيم دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى:

- دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المنخفض جدا يتراوح ما بين (1 – أقل من 1,80).
- دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المنخفض يتراوح ما بين (1,80 – أقل من 2,60).
- دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتوسط يتراوح ما بين (2,60 – أقل من 3,40).
- دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العالي يتراوح ما بين (3,40 – أقل من 4,20).
- دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العالي جدا يتراوح ما بين (4,20 – أقل من 5)

استبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية

اعتمد الباحث على استبانة قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة من إعداد العمري (2020) تتضمن قيم المواطنة الرقمية

حيث تبنى الباحث وجهة النظر التي تحدد قيم المواطنة الرقمية في ثلاث فئات رئيسية (Ribbe, 2014, 88):

(الوصول الرقمي، قيمة التعليم، قيمة الاحترام)، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين كالتالي:

القسم الأول: الخصائص لعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (33) فقرة موزعة على بعدين كالتالي:

1. المحور الأول: الوصول الرقمي، ويتكون من (11) فقرة.
2. المحور الثاني: قيمة التعليم، ويتكون من (9) فقرة.
3. المحور الثالث: قيمة الاحترام، ويتكون من (13) فقرة.

قام الباحث بإعادة حساب صدق الاتساق الداخلي، ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ كما يلي:

الكفاءة السيكو مترية للاستبانة: حيث تم تقنين استبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية على عينة التقنين وقوامها (70) طالب من طلاب وطالبات جامعة المجمعة، من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي Internal consistently Validity لاستبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابع له، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين مفردات استبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية للمحور التابع له

المحور الأول قيمة التعليم		المحور الثاني قيمة الاحترام		المحور الثالث قيمة الحماية	
م	ر1	م	ر1	م	ر1
1	**0.628	1	**0.719	1	**0.566
2	**0.544	2	**0.595	2	**0.800
3	**0.666	3	**0.597	3	**0.739
4	**0.376	4	**0.759	4	**0.758
5	**0.538	5	**0.758	5	**0.727
6	**0.633	6	**0.747	6	**0.685
7	**0.575	7	**0.760	7	**0.742
8	**0.442	8	**0.787	8	**0.710
9	**0.685	9	**0.593	9	**0.346
10	**0.547			10	**0.676
11	**0.617			11	**0.550
				12	**0.408
				13	**0.566

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابع له دالة مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي، قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة وعلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

ثبات الأداة Reliability:

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ Alpha Cronbach لاستبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية، وهي على النحو التالي.

جدول (6)

يوضح معامل الفا كرونباخ لاستبانة دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المحور	الفاكرونباخ
المحور الأول: قيمة التعليم	0.783
المحور الثاني: قيمة الاحترام	0.847
المحور الثالث: قيمة الحماية	0.856
ممارسة طلبة الجامعة لقـــيم المواطنة الرقمية	0.930

يتضح من معاملات الفا كرونباخ ثبات كل من محاور استبانة ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية، وكذلك الاستبانة ككل.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (33) بندًا لممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية موزعة على ثلاث محاور، المحور الأول: قيمة التعليم (11 عباره)، المحور الثاني: قيمة الاحترام (9 عبارات)، المحور الثالث: قيمة الحماية (13 عباره).

ويجيب طلاب وطالبات الجامعة على كل عبارة من عبارات المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) تقابله الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 - 1) على الترتيب لكل عبارة، واتجاه تصحيح العبارات إيجابي ويكون بالجمع الجبري لكل البدائل التي اختارها المفحوص، وبذلك يتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بين (33) وهي الدرجة الدنيا لممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية، (165) وهي الدرجة العليا لممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية.

ووفقا للحسابات المعتمدة لتوزيع درجة الموافقة للأدوات التي تتوزع على خمسة درجات وفقا لتوزيع (ليكرت) (1-5=4، 4÷5=0,8) بحيث يأخذ كل درجة (0,8) درجات؛ يمكن تقسيم مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية إلى:

- مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية المنخفض جدا يتراوح ما بين (1 – أقل من1,80).
- مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية المنخفض يتراوح ما بين (1,80 – أقل من2,60).
- مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية المتوسط يتراوح ما بين (2,60 – أقل من3,40).
- مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية العالي يتراوح ما بين (3,40 – أقل من4,20).
- مستوى ممارسة طلبة الجامعة لقيم المواطنة الرقمية العالي جدا يتراوح ما بين (4,20 – أقل من5).

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة من (650) طالب وطالبة بجامعة المجمعة، (158) عضو هيئة تدريس بجامعة المجمعة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة كليات جامعة المجمعة في الفروع الخمسة (المجمعة – الزلفي – حوطة سدير – الغاط – رماح)، وتم مراعاة خصائص الطلبة في مجتمع الدراسة من حيث: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي. كما تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة المجمعة في الفروع الخمسة (المجمعة – الزلفي – حوطة سدير – الغاط – رماح)، وتم مراعاة خصائص الطلبة في مجتمع الدراسة من حيث: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات جامعة المجمعة حسب المتغيرات الأولية

المتغير	المفردات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	343	%53
	أنثى	307	%47
	المجموع	650	%100
العمر	أقل من 18 عام	3	%0.5
	من 18 عام إلى أقل من 20	92	%14
	من 20 عام إلى أقل من 22	257	%39.5
	من 22 عام إلى أقل من 24	205	%32
	24 عام فأكثر	93	%14
	المجموع	650	%100

الكلية	إدارة الأعمال	130	%20
	التربية بالمجمعة	111	%17
	التربية بالزلفي	81	%12
	العلوم الطبية والتطبيقية	72	%11
	العلوم والدراسات الإنسانية برماح	68	%10
	العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط	49	%8
	الطب	37	%6
	علوم الحاسب والمعلومات	24	%4
	العلوم	22	%3
	الهندسة	18	%3
	السنة الأولى المشتركة	15	%2
	العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير	15	%2
	التطبيقية	8	%1
	المجموع	650	%100
المستوى الدراسي	الأول	39	%6
	الثاني	66	%10
	الثالث	40	%6
	الرابع	97	%15
	الخامس	44	%7
	السادس	105	%16
	السابع	78	%12
	الثامن	110	%17
	التاسع	24	%4
	العاشر	25	%4
	الحادي عشر	5	%1
	الثاني عشر	17	%3
	المجموع	650	%100
التقدير التراكمي	أقل من 2	13	%2
	من 2 إلى أقل من 3	76	%12
	من 3 إلى أقل من 4	205	%32
	من 4 إلى أقل من 5	338	%52
	تقدير 5	18	%3
	المجموع	650	%100

بالرجوع إلى الجدول السابق نجد أن عينة الدراسة من الطلاب الذكور أعلى من الإناث، حيث بلغت (343) ذكور و (307) إناث، أما من متغير العمر فقد كانت النسبة الأعلى للطلبة ممن تتراوح أعمارهم من 20 عام إلى أقل من 22 عام حيث بلغت (257) يليها الطلبة ممن تتراوح أعمارهم من 22 عام إلى أقل من 24 عام حيث بلغت (205)، يليها الطلبة ممن تتراوح أعمارهم 24 عام فأكثر حيث بلغت (93)، يليها الطلبة ممن تتراوح أعمارهم من 18 عام إلى أقل من 20 عام حيث بلغت (92)، وأخيراً الطلبة ممن تتراوح أعمارهم أقل من 18 عام حيث بلغت (3)، أما من ناحية متغير الكلية فقد جاء طلبة كلية إدارة الأعمال النسبة الأعلى والتي بلغت (130)، يليها طلبة كلية التربية بالمجمعة (111)، يليها طلبة كلية التربية بالزلفي (81)، يليها طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية (72)، يليها طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية برماح (68)، يليها طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط (49)، يليها طلبة كلية الطب (37)، يليها طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات (24)، يليها طلبة كلية العلوم (22)، يليها طلبة كلية الهندسة (18)، يليها طلبة السنة الأولى المشتركة (15)، يليها طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير (15)، أما من ناحية متغير المستوى الدراسي فقد احتل المستوى الدراسي الثامن المركز الأول بعدد (110) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي السادس (105) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي الرابع (97) من الطلبة، يليه

المستوى الدراسي السابع (78) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي الثاني (66) طالب، يليه المستوى الدراسي الخامس (44) طالب، يليه المستوى الدراسي الثالث (40) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي الأول (39) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي العاشر (25) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي التاسع (24) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي الثاني عشر (17) من الطلبة، يليه المستوى الدراسي الحادي عشر (5) من الطلبة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة حسب المتغيرات الأولية

المتغير	المفردات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	103	%65
	أنثى	55	%35
	الإجمالي	158	%100
الجنسية	سعودي	124	%78
	غير سعودي	34	%22
	الإجمالي	158	%100
العمر	من 30 : 39 عام	52	%33
	من 40 : 49 عام	66	%42
	من 50 : 59 عام	36	%23
	من 60 : 69 عام	4	%3
	الإجمالي	158	%100
الكلية	التربية بالمجمعة	50	%32
	التربية بالزلفي	21	%13
	العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط	13	%8
	التطبيقية	11	%7
	العلوم الطبية التطبيقية	10	%6
	العلوم	9	%6
	الطب	8	%5
	إدارة الأعمال	8	%5
	العلوم والدراسات الإنسانية برماح	7	%4
	العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير	6	%4
	السنة الأولى المشتركة	6	%4
	علوم الحاسب والمعلومات	4	%3
	الهندسة	3	%2
	طب الأسنان	2	%1
	الإجمالي	158	%100

بالرجوع إلى الجدول السابق نجد أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من الذكور أعلى من الإناث، حيث بلغت (103) ذكور و(55) إناث، بينما احتلت الجنسية السعودية من أعضاء هيئة التدريس النسبة الأعلى والتي بلغت (124) في حين بلغت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من الجنسيات الأخرى (34)، أما من متغير العمر فقد كانت النسبة الأعلى لأعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح أعمارهم من 40:49 عام حيث بلغت (66) يليها أعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح أعمارهم من 30 : 39 عام حيث بلغت (52)، يليها أعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح أعمارهم من 50: 59 عام حيث بلغت (36)، وأخيراً أعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح أعمارهم من 60: 69 عام حيث بلغت (4)، أما من ناحية متغير الكلية فقد جاء أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية التربية بالمجمعة النسبة الأعلى والتي بلغت (50)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية التربية بالزلفي (21)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط (13)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي الكلية التطبيقية (11)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية العلوم الطبية التطبيقية (10)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية العلوم (9)، يليها أعضاء هيئة التدريس

منسوبي كلية الطب (8)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية إدارة الأعمال (8)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية العلوم والدراسات الإنسانية برماح (7)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير (6)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي السنة الأولى المشتركة (6)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية علوم الحاسب والمعلومات (4)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية الهندسة (3)، يليها أعضاء هيئة التدريس منسوبي كلية طب الأسنان (2).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: والذي ينص على: «ما مدى ممارسة طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي؟»وللتعرف على مدى ممارسة طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لممارسات طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات ممارسة طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	تعزز أسرتي من ثقافتي في الاستخدام الجيد للتقنيات الرقمية.	316	48.6	228	35.1	76	11.7	26	4.0	4	0.6	4.270	0.863	8	عالية جداً
2	أعرف حقوقي وواجباتي خلال تصفحي الإنترنت .	335	51.5	225	39.2	41	6.3	15	2.3	4	0.6	4.387	0.759	7	عالية جداً
3	أتعلم ذاتياً من خلال استخدامي لشبكة الإنترنت.	373	57.4	224	34.5	41	6.3	9	1.4	3	0.5	4.469	0.717	4	عالية جداً
4	يعزز حضوري للندوات والبرامج التعليمية من سبل استفادتي من التقنيات الرقمية.	257	39.5	236	36.3	118	18.2	29	4.5	10	1.5	4.078	0.942	11	عالية
5	استخدم وسائط التواصل الاجتماعي بشكل واع ومسؤول.	365	56.2	211	32.5	60	9.2	10	1.5	4	0.6	4.420	0.771	5	عالية جداً

6	يعزز استخدامي للوسائط الرقمية من تواصلي مع الآخرين.	354	54.5	230	35.4	54	8.3	8	1.2	4	0.6	4.418	0.747	6	عالية جداً
7	التواصل مع الأخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	382	58.8	208	32.0	49	7.5	7	1.1	4	0.6	4.472	0.734	3	عالية جداً
8	تقدم لي التجارة الإلكترونية خيارات أفضل للشراء وبأسعار معقولة.	293	45.1	204	31.4	127	19.5	12	1.8	14	2.2	4.153	0.944	10	عالية
9	أفضل التعامل مع المواقع المعروفة.	459	70.6	149	22.9	32	4.9	8	1.2	2	0.3	4.623	0.666	1	عالية جداً
10	أتأكد من أمان الموقع التجاري من خلال البحث عن رمز https وأيقونة القفل.	332	51.1	168	25.8	96	14.8	40	6.2	14	2.2	4.175	1.034	9	عالية
11	آخذ الحيطة والحذر عند استعمالي لبطاقات الفيزا والبطاقات المدفوعة مسبقاً	435	66.9	169	26.0	35	5.4	10	1.5	1	0.2	4.580	0.680	2	عالية جداً
	المتوسط العام لممارسة طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي											4.368	0.465		عالية جداً

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي ككل عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.368)، أما على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية جداً عدا العبارات (يعزز حضوري للندوات والبرامج التعليمية من سبل استفادتي من التقنيات الرقمية، تقدم لي التجارة الإلكترونية خيارات أفضل للشراء وبأسعار معقولة، أتأكد من أمان الموقع التجاري من خلال البحث عن رمز https وأيقونة القفل، فقد جاءت بدرجة ممارسة عالية.

كما احتلت ممارسات الطلبة (أفضل التعامل مع المواقع المعروفة، آخذ الحيطة والحذر عند استعمالي لبطاقات الفيزا والبطاقات المدفوعة مسبقاً) المركز الأول والثاني على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي بمتوسط حسابي (4.623، 4.580).

بينما جاءت ممارسات الطلبة (أتأكد من أمان الموقع التجاري من خلال البحث عن رمز https وأيقونة القفل، تقدم لي التجارة

الإلكترونية خيارات أفضل للشراء وبأسعار معقولة) المركزين التاسع والعاشر على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم التعليم الرقمي بمتوسط حسابي (4.175، 4.153).

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ساري، والحربي (2021) والتي أكدت أن قيم التعلم الرقمي لدى الطلاب كانت مرتفعة. وقد يرجع ذلك إلى مدى وعي طلبة الجامعة ومدى إدراكهم لقيم التعليم الرقمي والذي انعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم لقيم التعليم الرقمي واتضح ذلك جلياً في مستوى ممارساتهم لقيم التعليم الرقمي والذي جاء بدرجة عالية جداً.

السؤال الثاني: والذي ينص على: «ما مدى ممارسة طلبة الجامعة لقيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة؟» وللتعرف على ممارسة الطلبة لقيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لممارسات الطلبة لقيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (8)

تكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات ممارسات طلبة لقيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	أتفاعل مع بوابة الطالب على موقع الجامعة الإلكتروني	301	46.3	207	31.8	95	14.6	37	5.7	10	1.5	4.156	0.975	8	عالية
2	أجيد البحث عبر محركات البحث الرقمية للوصول لصدق المعلومة.	356	54.8	222	34.2	58	8.9	11	1.7	3	0.5	4.410	0.760	5	عالية جداً
3	استخدم محركات بحث تدعم اللغة للوصول إلى المعلومة	360	55.4	226	34.8	52	8.0	9	1.4	3	0.5	4.432	0.738	4	عالية جداً
4	التزم بقواعد السلوك الراقي	368	56.6	228	35.1	42	6.5	10	1.5	2	0.3	4.461	0.712	3	عالية جداً

	والمتحضر في التعامل مع التطبيقات الرقمية.														
5	احترم وجهة نظر الطرف الآخر عبر الوسائط الرقمية واختلافها مع رأيي	368	56.6	228	35.1	42	6.5	10	1.5	2	0.3	4.396	0.764	6	عالية جداً
6	اختار أوقات مناسبة لتواصل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية.	341	52.5	213	32.8	65	10.0	21	3.2	10	1.5	4.313	0.891	7	عالية جداً
7	أحترم حقوق ملكية الآخرين.	423	65.1	178	27.4	38	5.8	7	1.1	4	0.6	4.552	0.709	1	عالية جداً
8	أدرك مخاطر استخدام برامج القرصنة والتهكير.	399	61.4	188	28.9	44	6.8	13	2.0	6	0.9	4.478	0.785	2	عالية جداً
9	أعتبر أرسال بريد الكتروني مزعج للأخرين عمل لا أخلاقي.	336	51.7	125	19.2	88	13.5	65	10.0	36	5.5	4.015	1.246	9	عالية
	المتوسط العام لممارسات طلبة الجامعة لقيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة											4.357	0.525		عالية جداً

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن مستوى ممارسات طلاب الجامعة لقيم الاحترام الرقمي ككل عالية جداً، أما على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية جداً عدا العبارات (أتفاعل مع بوابة الطالب على موقع الجامعة الإلكتروني، أعتبر أرسال بريد الكتروني مزعج للأخرين عمل لا أخلاقي) فقد جاءت بدرجة ممارسة عالية.

كما احتلت ممارسات الطلبة (أحترم حقوق ملكية الآخرين، أدرك مخاطر استخدام برامج القرصنة والتهكير) المركز الأول والثاني على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم الاحترام الرقمي بمتوسط حسابي (4.552، 4.478).

بينما جاءت ممارسات الطلبة (أتفاعل مع بوابة الطالب على موقع الجامعة الإلكتروني، أعتبر إرسال بريد الكتروني مزعج للآخرين عمل لا أخلاقي) المركزين الثامن والتاسع على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم الاحترام الرقمي بمتوسط حسابي (4.156، 4.015).

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ساري، والحربي (2021) والتي أكدت أن قيم الاحترام الرقمي لدى الطلبة كانت أكثر ارتفاعا، ودراسة جونز وميشيل (Jones & Mitchell,2016) والتي أكدت ارتفاع درجة الاحترام الرقمي أثناء استخدام الوسائل التكنولوجية.

وقد يرجع ذلك إلى مدى وعى طلبة الجامعة ومدى إدراكهم لقيم الاحترام الرقمي والذي انعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم لقيم الاحترام الرقمي واتضح ذلك جلياً في مستوى ممارساتهم لقيم الاحترام الرقمي والذي جاء بدرجة عالية جداً.

السؤال الثالث: والذي ينص على: «ما مدى ممارسة طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية»؟ وللتعرف على ممارسات الطلبة لقيم الحماية الرقمية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لممارسات الطلبة لقيم الحماية الرقمية والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات ممارسات طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	أتجنب البحث عن المواقع غير الأخلاقية.	458	70.5	133	20.5	37	5.7	13	2.0	9	1.4	4.566	0.820	2	عالية جداً
2	أتأكد من صحة المعلومة بالرجوع إلى مصدرها.	362	55.7	210	32.3	54	8.3	19	2.9	5	0.8	4.392	0.820	7	عالية جداً
3	أتأكد من الشائعات في المجتمع الرقمي، حفاظاً على الأمن المجتمعي.	372	57.2	200	30.8	64	9.8	12	1.8	2	0.3	4.427	0.768	3	عالية جداً
4	أتأكد من أمن المتصفح الذي استخدمه.	375	57.7	198	30.5	54	8.3	17	2.6	6	0.9	4.413	0.823	6	عالية جداً

5	أحظر الرسائل مجهولة المصدر بالنسبة لي.	392	60.3	175	26.9	54	8.3	23	3.5	6	0.9	4.421	0.856	5	عالية جداً
6	أحمي بياناتي عن طريق إنشاء رمز مرور خاص بي.	469	72.2	156	24.0	24	3.7	1	0.2	00	0.00	4.681	0.548	1	عالية جداً
7	أحرص على تحديث نظام التشغيل بشكل دوري ومنتظم لرفع مستوى الأمن الرقمي	362	55.7	191	29.4	64	9.8	26	4.0	7	1.1	4.346	0.890	8	عالية جداً
8	أزود حاسبي الشخصي ببرامج مكافحة الفيروسات.	287	44.2	185	28.5	113	17.4	45	6.9	20	3.1	4.036	1.081	10	عالية
9	أفرط في استخدامي للأجهزة الرقمية.	208	32.0	176	27.1	142	21.8	92	14.2	32	4.9	3.670	1.200	12	عالية
10	اختار المستوى المناسب في ضبط درجات سطوع وإضاءة الشاشة للأجهزة الرقمية التي أستخدمها.	370	56.9	212	32.6	48	7.4	14	2.2	6	0.9	4.424	0.795	4	عالية جداً
11	لا أكثر من استخدامي للأجهزة الرقمية لأنها تؤدي إلى الإدمان الرقمي.	183	28.2	188	28.9	154	23.7	83	12.8	42	6.5	3.595	1.203	13	عالية

12	أقضي وقت كبير في استخدام الإنترنت.	265	40.8	197	30.3	115	17.7	57	8.8	16	2.5	3.981	1.076	11	عالية
13	أهتم بأخذ فترات راحة كافية تجنبا. للمخاطر الصحية.	275	42.3	215	33.1	104	16.0	38	5.8	18	2.8	4.063	1.031	9	عالية
	المتوسط العام ممارسات طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية											4.232	0.495		عالية جداً
	المتوسط العام لقيم المواطنة الرقمية ككل لدى طلبة الجامعة											4.311	0.437		عالية جداً

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية ككل عالية جداً، أما على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية جداً عدا العبارات (أزود حاسبي الشخصي ببرامج مكافحة الفيروسات، أفرط في استخدامي للأجهزة الرقمية، لا أكثر من استخدامي للأجهزة الرقمية لأنها تؤدي إلى الإدمان الرقمي، أقضي وقت كبير في استخدام الإنترنت، أهتم بأخذ فترات راحة كافية تجنبا. للمخاطر الصحية) فقد جاءت بدرجة ممارسة عالية.

كما احتلت ممارسات الطلبة (أحمي بياناتي عن طريق إنشاء رمز مرور خاص بي، أتجنب البحث عن المواقع غير الأخلاقية) المركز الأول والثاني على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية بمتوسط حسابي (4.681، 4.566).

بينما جاءت ممارسات الطلبة (أفرط في استخدامي للأجهزة الرقمية، لا أكثر من استخدامي للأجهزة الرقمية لأنها تؤدي إلى الإدمان الرقمي) المركزين الثاني عشر والثالث عشر على التوالي في مستوى ممارسات طلبة الجامعة لقيم الحماية الرقمية بمتوسط حسابي (3.670، 3.595).

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ساري، والحربي (2021) والتي أكدت أن قيم الحماية الرقمية لدى الطلاب كانت مرتفعة.

وقد يرجع ذلك إلى مدى وعي طلبة الجامعة ومدى إدراكهم لقيم الحماية الرقمية والذي انعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم لقيم الحماية الرقمية واتضح ذلك جلياً في مستوى ممارساتهم لقيم الحماية الرقمية والذي جاء بدرجة عالية جداً.

جدول (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لممارسات الطلبة لقيم المواطنة الرقمية ومحاورها لدى طلبة الجامعة

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
المحور الأول: قيمة التعليم	4.368	0.465	1	عالية جداً
المحور الثاني: قيمة الاحترام	4.357	0.525	2	عالية جداً
المحور الثالث: قيمة الحماية	4.232	0.495	3	عالية جداً
قيم المواطنة الرقمية ككل	4.311	0.437		عالية جداً

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن مستوى قيم المواطنة الرقمية ككل عالية جداً، أما على مستوى المحاور فقد جاءت جميعها عالية جداً، واحتل المحور الأول: قيمة التعليم المركز الأول بمتوسط (4.368)، بينما جاء المحور الثاني: قيمة الاحترام بالمركز الثاني بمتوسط حسابي (4.357)، في حين احتل المحور الثالث: قيمة الحماية المركز الثالث بمتوسط حسابي (4.232).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ساري والحربي (2021) والتي أكدت أن استجابة الطلاب على المحاور الثلاثة الاحترام والتعليم والحماية مرتفعة وخصوصا محور الاحترام كان أكثر ارتفاعا، ودراسة الدوسري والديحان والحسن (aldawsariu, aldiyhan, alhasan, 2020) والتي أكدت حصول الطلاب على مستوى عالٍ من توافر المواطنة الرقمي، ودراسة الراشد (2020) والتي أكدت أن درجة امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية مرتفعة، ودراسة قربان (2020) والتي توصلت إلى أنَّ مستوى المواطنة الرقمية لدى الطالبات كان بدرجة كلية عالية، ودراسة نصار

(2018) والتي أكدت أن مستوى المواطنة الرقمية كان مرتفعاً لدى الطلاب.

بينما اختلفت مع دراسة إردوم وكوجي (Erdem& Cogyjee ,2019) والتي أكدت أن مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلاب الجامعيين كان متوسطاً، ودراسة نور الدين وآخرون (Nordin et al, 2016) والتي أكدت أن ممارسة المواطنة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة المصري وشعت (2017) والتي أكدت أن مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلاب كان متوسطاً.

وقد يرجع ذلك إلى مدى وعي الطلبة الجامعين في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية وحرص القيادة الرشيدة على تنمية ذلك لديهم والذي انعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم لقيم المواطنة الرقمية واتضح ذلك جلياً في مستوى ممارساتهم لقيم المواطنة الرقمية والذي جاء بدرجة عالية جداً.

السؤال الرابع: والذي ينص على: «ما دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»؟ وللتعرف على دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لدور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة ومحاوره التسعة والجداول التالية توضح ذلك:

أولاً: دور الجامعة في تعزيز قيم الوصول الرقمي لدى الطلبة.

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الأول: الوصول الرقمي

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	إتاحة قنوات اتصال إلكترونية مختلفة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	65	41.1	75	47.5	9	5.7	6	3.8	3	1.9	4.221	0.864	1	عالي جداً
2	معالجة مشكلات الطلبة في التعامل مع المصادر الرقمية المختلفة.	49	31.0	80	50.6	17	10.8	10	6.3	2	1.3	4.038	0.887	3	عالي
3	تضمين إشارات توعوية لتوضيح الاستخدام الأمثل لتقنيات الاتصال	46	29.1	67	42.4	30	19.0	14	8.9	1	0.6	3.905	0.942	5	عالي

4	الرقمي بمختلف أنواعه. تنظيم برامج تدريبية للطالب عن أساليب وطرق الاتصال الرقمي.	45	28.5	67	42.4	34	21.5	10	6.3	2	1.3	3.905	0.929	5	عالي
5	التعريف بأدوات الاتصال وبدائلها المختلفة.	42	26.6	75	47.5	30	19.0	9	5.6	2	1.3	3.924	0.892	4	عالي
6	استخدام محركات البحث لخدمة العملية التعليمية.	58	36.7	79	50.0	15	9.6	5	3.2	1	0.6	4.189	0.783	2	عالي
7	مشاركة المعرفة الرقمية الخاصة بالجامعة مع المجتمع.	40	25.3	66	41.8	41	25.9	8	5.1	3	1.9	3.835	0.929	6	عالي
	المتوسط العام للمحور الأول: الوصول الرقمي											4.002	0.703		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم الوصول الرقمي لدى الطلبة ككل عالي، أما على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية عدا العبارة (إتاحة قنوات اتصال إلكترونية مختلفة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة) فقد جاءت بدرجة عالية جداً.

وقد احتلت (إتاحة قنوات اتصال إلكترونية مختلفة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، استخدام محركات البحث لخدمة العملية التعليمية) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الوصول الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.221، 4.189).

بينما جاءت العبارتين (تضمين إشارات توعوية لتوضيح الاستخدام الأمثل لتقنيات الاتصال الرقمي بمختلف أنواعه وتنظيم برامج تدريبية للطالب عن أساليب وطرق الاتصال الرقمي، مشاركة المعرفة الرقمية الخاصة بالجامعة مع المجتمع) المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الوصول الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.905، 3.835).

ثانياً: دور الجامعة في تعزيز قيم التجارة الرقمية لدى الطلبة.

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: التجارة الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	التوجيه بترشيد التعامل مع مواقع التسوق الإلكترونية.	33	20.9	54	34.2	28	17.7	39	24.7	4	2.5	3.462	1.149	5	عالي
2	التوعية بمخاطر ومشكلات التسوق الإلكتروني من عمليات السرقة، واختراق للحسابات الشخصية، ..... وغيرها	48	30.4	53	33.5	22	13.9	27	17.1	8	5.1	3.670	1.217	1	عالي
3	عقد ندوات ولقاءات حول كيفية التعامل الصحيح مع مواقع التسوق الإلكترونية.	36	22.8	48	30.4	33	20.9	34	21.5	7	4.4	3.455	1.186	6	عالي
4	توعية الطلبة عن ضرورة انتقاء المواقع التجارية الإلكترونية الأمنة.	40	25.3	48	30.4	36	22.8	29	18.4	5	3.2	3.563	1.147	3	عالي
5	توضيح أهم مؤشرات المصداقية لمواقع التجارة الإلكترونية.	37	23.4	47	29.7	36	22.8	31	19.6	7	4.4	3.481	1.176	4	عالي

6	تنمية الوعي لدى الطلبة نحو بيع وشراء المنتجات التي تتعارض مع أنظمة وقوانين الدولة.	47	29.7	41	25.9	33	20.9	31	19.6	6	3.8	3.582	1.211	2	عالي
	المتوسط العام للمحور الثاني: التجارة الرقمية											3.535	1.080		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم التجارة الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (التوعية بمخاطر ومشكلات التسوق الإلكتروني من عمليات السرقة، واختراق للحسابات الشخصية، ..... وغيرها، تنمية الوعي لدى الطلبة نحو بيع وشراء المنتجات التي تتعارض مع أنظمة وقوانين الدولة) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم التجارة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.670، 3.582).

بينما جاءت العبارتين (التوجيه بترشيد التعامل مع مواقع التسوق الإلكترونية، عقد ندوات ولقاءات حول كيفية التعامل الصحيح مع مواقع التسوق الإلكترونية) المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم التجارة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.462، 3.455).

ثالثاً: دور الجامعة في تعزيز قيم الاتصالات الرقمية لدى الطلبة.

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثالث: الاتصالات الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	التوعية حول التوظيف الأمثل لتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة (فيس بوك، تويتر، سناب شات، واتس أب...) في	50	31.6	59	37.3	23	14.6	23	14.6	3	1.9	3.822	1.091	3	عالي

	التواصل الإيجابي مع الأخرين وبناء العلاقات الاجتماعية الجيدة.														
2	التوعية بالسلوكيات والآداب الصحيحة عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي المختلفة.	51	32.3	59	37.3	27	17.1	19	12.0	2	1.3	3.873	1.038	1	عالي
3	التوعية بضوابط ومحددات بناء العلاقات الاجتماعية مع الأخرين عبر الشبكة.	52	32.9	50	31.6	28	17.7	27	17.1	1	0.6	3.791	1.100	4	عالي
4	نشر الوعي بأهمية تحديد الأهداف الأساسية للاتصال مع الأخرين.	45	28.5	60	38.0	24	16.2	27	17.1	2	1.3	3.753	1.086	5	عالي
5	التعريف بمختلف تقنيات التواصل الرقمي.	27	23.4	68	43.0	31	19.6	20	12.7	2	1.3	3.746	0.996	6	عالي
6	تنمية مهارات التعلم التشاركي بين الطلبة عبر تطبيقات الاتصال الرقمي المتاحة.	42	26.6	73	46.2	25	15.8	15	9.5	3	1.9	3.860	0.980	2	عالي

7	معرفة طرق الاتصالات الرقمية الدائمة وغير الدائمة.	38	24.1	61	38.6	35	22.2	21	13.3	3	1.9	3.696	1.038	7	عالي
8	توعية الطلبة بطرق استرجاع الملفات والبيانات المحذوفة.	39	24.7	54	34.2	39	24.7	23	14.6	3	1.9	3.651	1.064	8	
	المتوسط العام للمحور الثالث: الاتصالات الرقمية											3.774	0.931		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم الاتصالات الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (التوعية بالسلوكيات والآداب الصحيحة عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي المختلفة، تنمية مهارات التعلم التشاركي بين الطلبة عبر تطبيقات الاتصال الرقمي المتاحة) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الاتصالات الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.873، 3.860).

بينما جاءت العبارتين (معرفة طرق الاتصالات الرقمية الدائمة وغير الدائمة، توعية الطلبة بطرق استرجاع الملفات والبيانات المحذوفة) المركزين السابع والثامن على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الاتصالات الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.462، 3.455).

رابعاً: دور الجامعة في تعزيز محو الأمية الرقمية لدى الطلبة.

جدول (14)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الرابع: محو الأمية الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	تنمية الوعي بأهمية تعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية.	58	36.7	70	44.3	17	10.8	12	7.6	1	0.6	4.088	0.912	1	عالي
2	تزويد الطلبة بالمعلومات التي تؤهلهم لاستخدام الاتصالات الرقمية.	46	29.1	73	46.2	25	15.8	12	7.6	2	1.3	3.943	0.932	4	عالي

3	توعية الطلبة بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية.	49	31.0	50	31.6	38	24.1	18	11.4	3	1.9	3.784	1.066	5	عالي
4	تقديم أحدث مستجدات تكنولوجيا التعليم والاتصال.	51	32.3	66	41.8	28	17.7	13	8.2	00	0.00	3.981	0.913	3	عالي
5	توجيه أنظار الطلبة لتعلم كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات الرقمية في النواحي التعليمية الاجتماعية والبحثية.	49	31.0	76	48.1	20	12.7	11	7.0	2	1.3	4.006	0.913	2	عالي
	المتوسط العام للمحور الرابع: نحو الأمية الرقمية											3.960	0.813		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم نحو الأمية الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (تنمية الوعي بأهمية تعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية، توجيه أنظار الطلبة لتعلم كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات الرقمية في النواحي التعليمية الاجتماعية والبحثية) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم نحو الأمية الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.088، 4.006).

بينما جاءت العبارتين (تزويد الطلبة بالمعلومات التي تؤهلهم لاستخدام الاتصالات الرقمية، توعية الطلبة بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية) المركزين الرابع والخامس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم نحو الأمية الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.943، 3.784).

خامساً: دور الجامعة في تعزيز قيم اللياقة الرقمية لدى الطلبة

جدول (15)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الخامس: اللياقة الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	تنمية وعي الطلبة بأشكال السلوك غير المقبول في	63	39.9	53	33.5	25	15.8	14	8.9	3	1.9	4.006	1.043	1	عالي

	المجتمعات الرقمية كانتحال الشخصيات ونشر الشائعات وتبادل الصور والرسائل غير المناسبة.														
2	تقديم برامج إرشادية حول أهمية ضبط السلوك وأخلاقيات استخدام التقنيات الرقمية.	53	33.5	57	36.1	25	15.8	20	12.7	3	3	1.9	3.867	1.077	2	عالي
3	تقديم فيديوهات تعليمية حول طرق التعامل الواعي مع الأجهزة الرقمية.	44	27.8	52	32.9	32	20.3	27	17.1	3	3	1.9	3.677	1.113	4	عالي
4	توجيه الطلبة إلى طرق وأساليب التصدي لأي سلوك غير مقبول قد يتعرضون له من الآخرين عبر التطبيقات الرقمية.	45	28.5	55	34.8	32	20.3	22	13.9	4	4	2.5	3.727	1.098	3	عالي
5	ترك المجال لمشاركة الطلبة في وضع السياسات التي يجب اتباعها أثناء تواصل بعضهم ببعض عبر تطبيقات	34	21.5	44	27.8	49	31.0	28	17.7	3	3	1.9	3.493	1.075	6	عالي

6	الاتصال الرقمية. تزويد الطلبة بالطرق والأساليب المناسبة التي تمكنهم من نشر السلوكيات المقبولة لدى الأفراد في المجتمع المحيط بهم.	35	22.2	60	38.0	41	25.9	20	12.7	2	1.3	3.670	0.999	5	عالي
	المتوسط العام للمحور الخامس: اللياقة الرقمية											**3.740**	**0.94**		**عالي**

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم اللياقة الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (تنمية وعي الطلبة بأشكال السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية كانتحال الشخصيات ونشر الشائعات وتبادل الصور والرسائل غير المناسبة، تقديم برامج إرشادية حول أهمية ضبط السلوك وأخلاقيات استخدام التقنيات الرقمية) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم اللياقة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.006، 3.867).

بينما جاءت العبارتين (تزويد الطلبة بالطرق والأساليب المناسبة التي تمكنهم من نشر السلوكيات المقبولة لدى الأفراد في المجتمع المحيط بهم، ترك المجال لمشاركة الطلبة في وضع السياسات التي يجب اتباعها أثناء تواصل بعضهم ببعض عبر تطبيقات الاتصال الرقمية) المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم اللياقة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.943، 3.784).

سادساً: دور الجامعة في تعزيز قيم القوانين الرقمي لدى الطلبة

جدول (16)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور السادس: القوانين الرقمي

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	تقدم الجامعة الندوات واللقاءات التي تهتم بتوعية الطلبة بالقوانين والأخلاقيات التي يجب اتباعها أثناء استخدام التقنيات الرقمية.	44	27.8	56	35.4	36	22.8	19	12.0	3	1.9	3.753	1.050	6	عالي

2	التحذير من الانضمام أو التعامل مع الصفحات الرقمية التي تروج الشائعات والأفكار المنحرفة.	55	34.8	63	39.9	23	14.6	15	9.5	2	1.3	3.974	0.996	2	عالي
3	تقديم برامج توعوية حول المخاطر التي قد يتعرض لها الطلبة أثناء تعاملهم مع التطبيقات الرقمية.	52	32.9	58	36.7	26	16.5	17	10.8	5	3.2	3.854	1.093	4	عالي
4	التحذير من متابعة الحسابات الإلكترونية المشبوهة.	66	41.8	51	32.3	22	13.9	16	10.1	3	1.9	4.019	1.067	1	عالي
5	تنمية الوعي لدى الطلبة حول أنواع الجرائم المشهورة في المجتمعات الرقمية.	54	34.2	56	35.4	26	16.5	21	13.3	1	0.6	3.892	1.044	3	عالي
6	تعريف الطلبة بخطوات وإجراءات الإبلاغ عن أي عمل غير قانوني عبر التطبيقات الرقمية.	54	34.2	50	31.6	29	18.4	21	13.3	4	2.5	3.816	1.122	5	عالي
7	توضيح المسؤولية التي تقع على الطالب أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية.	49	31.0	56	35.4	31	19.6	19	12.0	3	1.9	3.816	1.063	5	عالي
	المتوسط العام للمحور السادس: القوانين الرقمي											3.875	0.963		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم القوانين الرقمي لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (التحذير من متابعة الحسابات الإلكترونية المشبوهة، التحذير من الانضمام أو التعامل مع الصفحات الرقمية التي تروج الشائعات والأفكار المنحرفة) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم القوانين الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.019، 3.974).

بينما جاءت العبارتين (تعريف الطلبة بخطوات وإجراءات الإبلاغ عن أي عمل غير قانوني عبر التطبيقات الرقمية وتوضيح المسؤولية التي تقع على الطالب أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية، تقدم الجامعة الندوات واللقاءات التي تهتم بتوعية الطلبة بالقوانين والأخلاقيات التي يجب اتباعها أثناء استخدام التقنيات الرقمية) المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم القوانين الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.816، 3.753).

سابعاً: دور الجامعة في تعزيز قيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطلبة

جدول (17)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	تعريف الطلبة بحقوقهم ومسؤولياتهم في العالم الرقمي الافتراضي.	44	27.8	55	34.8	40	25.3	15	9.5	4	2.5	3.759	1.043	6	عالي
2	تنبيه الطلبة للتأكد من قراءة تعليمات وسياسات الصفحات الرقمية قبل الانضمام إليها.	44	27.8	59	37.3	37	23.4	13	8.2	5	3.2	3.784	1.042	5	عالي
3	تحذير الطلبة من نشر الشائعات عبر التطبيقات الرقمية أو نشر الأخبار قبل التأكد من سلامة ونظامية مصادرها.	60	38.0	52	32.9	32	20.3	11	7.0	3	1.9	3.981	1.018	2	عالي

4	شرح طرق وأساليب التعامل مع الشائعات والأفكار غير المقبولة وآليات الاستعداد للتصدي لها.	50	31.6	57	36.1	29	18.4	19	12.0	3	1.9	3.835	1.063	4	عالي
5	تحذير الطلبة من انتهاك الحقوق الخاصة بالصفحات الرقمية للآخرين.	53	33.5	60	38.0	25	15.8	18	11.4	2	1.3	3.911	1.030	3	عالي
6	توضيح الحقوق والمسؤوليات الرقمية في الفصول الافتراضية لأنظمة التعليم الإلكتروني.	55	34.8	65	41.1	25	15.8	7	4.4	6	3.8	3.987	1.015	1	عالي
	المتوسط العام للمحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية											3.876	0.916		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز الحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (توضيح الحقوق والمسؤوليات الرقمية في الفصول الافتراضية لأنظمة التعليم الإلكتروني، تحذير الطلبة من نشر الشائعات عبر التطبيقات الرقمية أو نشر الأخبار قبل التأكد من سلامة ونظامية مصادرها) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.987، 3.981).

بينما جاءت العبارتين (تنبيه الطلبة للتأكد من قراءة تعليمات وسياسات الصفحات الرقمية قبل الانضمام إليها، تعريف الطلبة بحقوقهم ومسؤولياتهم في العالم الرقمي الافتراضي) في المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.784، 3.759).

ثامناً: دور الجامعة في تعزيز قيم الصحة والسلامة الرقمية لدى الطلبة

جدول (18)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	توضيح الطرق السليمة للاستخدام	52	32.9	55	34.8	34	21.5	16	10.1	1	0.6	3.892	1.000	1	عالي

	الصحي للتكنولوجيا من خلال البرامج الإرشادية والندوات و المحاضرات.													
2	توضيح المخاطر الصحية البدنية التي قد يسببها الاستخدام غير الراشد للتكنولوجيا الرقمية.	43	27.2	59	37.3	32	20.3	21	13.3	3	1.9	3.746	1.058	6	عالي
3	توجيه الطلبة إلى ضرورة مراعاة وإدارة الوقت عند استخدام التكنولوجيا الرقمية لتجنب المشاكل الصحية المصاحبة لذلك	46	29.1	69	43.7	24	15.2	18	11.4	1	0.6	3.892	0.974	1	عالي
4	التنبيه إلى سلبية الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية تجنبا لأضرارها في ضياع الوقت والقدرات العقلية.	50	31.6	59	37.3	29	18.4	19	12.0	1	0.6	3.873	1.014	2	عالي
5	توجيه الطلبة ليقوموا بدورهم	45	28.5	55	34.8	34	21.5	22	13.9	2	1.3	3.753	1.056	5	عالي

	المجتمعي بنشر ثقافة الصحة والسلامة الرقمية.														
6	توضيح المخاطر البدنية للجلوس الخاطئ أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية.	43	27.2	62	39.2	31	19.6	19	12.0	3	1.9	3.778	1.038	3	عالي
7	عقد ندوات ولقاءات تتمحور حول مخاطر الإدمان التكنولوجي للتطبيقات الرقمية.	50	31.6	47	29.7	39	24.7	18	11.4	4	2.5	3.765	1.095	4	عالي
	المتوسط العام للمحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية											3.814	0.923		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز الصحة والسلامة الرقمية لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية.

وقد احتلت (توضيح الطرق السليمة للاستخدام الصحي للتكنولوجيا من خلال البرامج الإرشادية والندوات والمحاضرات وتوجيه الطلبة إلى ضرورة مراعاة وإدارة الوقت عند استخدام التكنولوجيا الرقمية لتجنب المشاكل الصحية المصاحبة لذلك، التنبيه إلى سلبية الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية تجنبا لأضرارها في ضياع الوقت والقدرات العقلية) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الصحة والسلامة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.892، 3.873).

بينما جاءت العبارتين (توجيه الطلبة ليقوموا بدورهم المجتمعي بنشر ثقافة الصحة والسلامة الرقمية، توضيح المخاطر الصحية البدنية التي قد يسببها الاستخدام غير الراشد للتكنولوجيا الرقمية) في المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الصحة والسلامة الرقمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.784، 3.759).

تاسعاً: دور الجامعة في تعزيز قيم الأمن الرقمي لدى الطلبة

جدول (19)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور التاسع: الأمن الرقمي

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
		موافق بشدة (5)		موافق (4)		محايد (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	شرح البرامج والتطبيقات	48	30.4	56	35.4	36	22.8	15	9.5	3	1.9	3.829	1.029	6	عالي

	للطلبة التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم.														
2	تخصيص اربط لتلقى الشكاوى الخاصة بالحماية والأمان لحسابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	54	34.2	66	41.8	25	15.8	11	7.0	2	1.3	4.006	0.947	4	عالي
3	تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات الطلبة مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على موقع الجامعة.	59	37.3	64	40.5	24	15.2	9	5.7	2	1.3	4.069	0.931	2	عالي
4	توضيح أهمية اختيار كلمات مرور قوية لحساباتهم الرقمية.	63	39.9	63	39.9	25	15.8	6	3.8	1	0.6	4.145	0.865	1	عالي
5	توجيه الطلبة نحو نشر ثقافة الأمن والحماية الرقمية في المجتمع المحيط بهم.	55	34.8	53	33.5	32	20.3	16	10.1	2	1.3	3.905	1.033	5	عالي

6	دعوة الطلبة إلى احترام خصوصية الأخرين وتجنب انتهاك حسابات الأخرين الرقمية.	60	38.0	56	35.4	30	19.0	11	7.0	1	0.6	4.031	0.953	3	عالي
	المتوسط العام للمحور التاسع: الأمن الرقمي											3.997	0.824		عالي
	المتوسط العام لدور الجامعة في تعزيـــز قـــيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة											3.840	0.839		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الرقمي لدى الطلبة ككل عالي، وأيضا على مستوى العبارات فقد جاءت جميعها عالية، كما يتضح من نتائج الدراسة أن دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة جاء بدرجة عالية.

وقد احتلت (توضيح أهمية اختيار كلمات مرور قوية لحساباتهم الرقمية، تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات الطلبة مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على موقع الجامعة) المركز الأول والثاني على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الأمن الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.145، 4.069).

بينما جاءت العبارتين (توجيه الطلبة نحو نشر ثقافة الأمن والحماية الرقمية في المجتمع المحيط بهم، شرح البرامج والتطبيقات للطلبة التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم) في المركزين الخامس والسادس على التوالي في دور الجامعة في تعزيز قيم الأمن الرقمي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.905، 3.829).

جدول (20)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لممارسات الطلبة لقيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة

المحور	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
المحور الأول: الوصول الرقمي	4.002	0.703	1	عالي
المحور التاسع: الأمن الرقمي	3.997	0.824	2	عالي
المحور الرابع: محو الأمية الرقمية	3.960	0.813	3	عالي
المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية	3.876	0.916	4	عالي
المحور السادس: القوانين الرقمي	3.875	0.963	5	عالي
المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية	3.814	0.923	6	عالي
المحور الثالث: الاتصالات الرقمية	3.774	0.931	7	عالي
المحور الخامس: اللياقة الرقمية	3.740	0.94	8	عالي
المحور الثاني: التجارة الرقمية	3.535	1.080	9	عالي
دور الجامعة في تعزيـــز قـــيم المواطنة الرقمية	3.840	0.839		عالي

يتضح من الجدول السابق وحسب مقياس ليكرت الخماسي أن دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية عالي، أما على مستوى المحاور فقد جاءت جميعها عالية، واحتل المحور الأول: الوصول الرقمي المركز الأول بمتوسط (4.002)، بينما جاء المحور التاسع: الأمن الرقمي بالمركز الثاني بمتوسط حسابي (3.997)، في حين احتل المحور الرابع: محو الأمية الرقمية المركز الثالث بمتوسط حسابي (3.960)، في حين احتل المحور السابع: الحقوق والمسؤوليات الرقمية المركز الرابع بمتوسط حسابي (3.876)، في حين احتل المحور السادس: القوانين الرقمي المركز الخامس بمتوسط حسابي (3.875)، في حين احتل المحور الثامن: الصحة والسلامة الرقمية المركز السادس بمتوسط حسابي (3.814)، في حين احتل المحور الثالث: الاتصالات الرقمية المركز السابع بمتوسط حسابي (3.774)، في حين احتل المحور الخامس: اللياقة الرقمية المركز الثامن بمتوسط حسابي (3.740)، في حين احتل المحور الثاني: التجارة الرقمية المركز التاسع بمتوسط حسابي (3.535).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد الفتاح (2018) والتي أكدت أن للجامعة دور كبير في دعم وتعزيز المواطنة الرقمية، ودراسة الصاعدي (2018) والتي أكدت وأظهرت أن للمدرسة دوراً مهماً جداً في تعزيز قيم المواطنة الرقميةٌ لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ودراسة شقوررة (2017) والتي أكدت أن المعلمين يمارسون دورهم في تعزيز المواطنة وخاصة في تعزيز الاحترام في استخدام التقنيات الرقمية، وتعزيز التعليم في استخدام التقنيات الرقمية، وتعزيز الحماية في استخدام التقنيات الرقمية، دراسة سوسن (Suson, 2017) والتي أكدت أن المعلمين على دراية معتدلة بعناصر المواطنة الرقمية، ولعل هذه النتيجة تظهر حقيقة تربوية مفادها أن الجامعة لديها وجهة نظر واضحة جداً بأن يتم التركيز على أهمية المواطنة الرقمية ودمجها في التعليم الجامعي لتصبح جزءاً لا يتجزأ من منظومة المقررات الدراسية للتعليم الجامعي وبما يحقق الأهداف التربوية للمقررات الدراسية في برامج التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، والتي من خلالها ركزت بأن يتم غرس جميع السلوكيات التربوية السليمة والتي من ضمنها المواطنة الرقمية بجميع أبعادها.

كما تعكس هذه النتائج تصورات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول الأثر الفعال للمواطنة الرقمية في شخصية المتعلمين على الصعيدين الفردي والاجتماعي للحياة العلمية والعملية، والتي تتوافق مع التوجهات التربوية والتقنية التي تؤكد في مضامينها على أهمية تفعيل المواطنة الرقمية ومواجهة التحديات المختلفة لدى طلبة التعليم الجامعي.

كما تعكس هذه النتائج الاهتمام الكبير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعة في تعزيز المواطنة الرقمية على السعي الدؤوب من قبل الجامعة وحرصها الدائم على أن يكون لدى طلابها ثقافة حياتية بأهمية المواطنة الرقمية ودورها الكبير والتي تعد من أبرز سمات الفرد في المجتمع ليصبح مواطناً صالحاً وفعالاً في مجتمعه، فغرس قيم المواطنة الرقمية ليس بترف وإنما من الضروريات، بل الواجب تضمين هذه القيم في المنهج المستقبلي، لأننا وعند تطوير المنهج علينا أن نراعي طبيعة العصر الذي نعيش فيه ونواكبه، وإلا فإن الفجوة ستكون كبيرة بين ما يدرسه الطلبة والواقع الذي يعيشونه.

وهذا يتفق مع الأهداف العامة للتعليم وفق برنامج التحول الوطني (2020)، ومحاور الرؤية (2030)، حيث كان من ضمنها تطوير المناهج وتعزيز القيم والمهارات للطلاب حيث يصبح الطالب واعياً وقوياً، ويمتلك المعارف والمهارات للمستقبل مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، اتخاذ القرار، مهارات التواصل الاجتماعي، المسؤولية الفردية، ضبط النفس.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية في ضوء النتائج السابقة بالآتي:

- تعزيز دور الجامعة في تنمية وتعزيز المواطنة الرقمية لدى أبنائها من الطلبة الذين هم شباب المستقبل من خلال إقامة الدورات التدريبية والفعاليات والندوات داخل الحرم الجامعي وخارجه لتوعية الشباب بأهمية المواطنة الرقمية لمواكبة التطورات المستقبلية.
- تفعيل دور وسائل التواصل الجامعي في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الشباب.
- إجراء دراسات أخرى على فئات أخرى كطلبة المدارس والتعرف على دور وزارة التعليم في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلبتها من خلال المحتوى الدراسي المقدم لديهم.
- التوسع في إجراء الدراسة الميدانية لتشمل جميع الجامعات السعودية للتعرف على دور الجامعات السعودية في تعزيز المواطنة الرقمية.

المراجع:

الجزار، هالة حسن بن سعد. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* – رابطة التربويين العرب. العدد 56. 385-418.

الراشد، خولة رسمي. (2020). مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية.. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* . المجلد (10). العدد (4). 119-183.

ساري، عبير علي محمد والحربي، هناء عيد ماطر. (2021). مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، *المجلة العربية للتربية النوعية* . المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مج5، ع19. 339-388.

السيد، محمد. (2016). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، ع 12. 99-102.

شعبان، أماني عبد القادر محمد. (2018) تعزيز قيم المواطنة الرقمية لطالب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رؤية مقترحة، *مجلة مستقبل التربية العربية* . ع114. مج25. 73-132.

شقورة، هناء أحمد. (2017). دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الشهري، فاطمة بنت علي. (2016). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي. دور الأسرة في الوقاية من التطرف. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

صادق، محمد فكري فتحي. (2019). دور الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية ببنها. ع120. مج3. 58-91.

الصاعدي، أحمد براك. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع 99، 127-153.

عبد الفتاح، محمد زين العابدين. (2018). دور جامعة الأزهر في استخدام المستحدثات التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة الأزهر*، ع36. 136-197.

عبد القادر، رمضان محمود عبد العليم. (2010). ممارسة طلاب جامعة الأزهر للديمقراطية الرقمية: الواقع والمأمول، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية – جامعة المنوفية. ع1. مج 25. 2-187.

العمري، ربى أحمد، والطوالبة، منال عطا. .(2020) درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية و علاقتها بمحاورها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الفايد، مصطفى. (2014) مفهوم المواطنة الرقمية، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

القحطاني، مريم. (2020) بناء مقياس لقيم المواطنة الرقمية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي. *دراسات العلوم التربوية*. ع3. مج47. 178-194.

قربان، بثينة محمد سعيد. (2020). مستوى المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. *مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*. ع8. 191-224.

القرني، ظافر بن أحمد مصلح. (2021). دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية*. 29. 247-290.

المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية*. ع2. مج 47. 15-94.

المصري، مروان وليد وشعت، أكرم حسن. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى طلاب عينة من طلاب جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. مج7. ع2. 187-200.

المواطن.(2021/11/9). https://www.almowaten.net/.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2019) تقرير الأفراد والأسر نتائج دراسة مسح سوق الاتصالات وتقنية المعلومات، المملكة العربية السعودية.

وكالة الأنباء السعودية. (2021/11/9). https://www.spa.gov.sa/2201100.

Abdel Fattah, Mohamed Zein El Abidine. (2018). The role of Al-Azhar University in using technological innovations in promoting the values of digital citizenship among its students from the point of view of faculty members, *Al-Azhar University Journal*, p. 36. 136: 197.

Abdel Qader, Ramadan Mahmoud Abdel Alim. (2010). Al-Azhar University Students› Practice of Digital Democracy: Reality and Hope, *Journal of Psychological and Educational Research*. Faculty of Education - Menoufia University. v1. Volume 25. 2:187

Aldawsariu, F., Aldiyhan, A., & Alhasan, R. (2020). Availability of digital citizenship standards and its relationship to ISTE. *Teaching and Learning Journal*. 9(5). 5974-.

the Faculty of Social Sciences to Administrative, NAF Arab University for Security Sciences.

AL-Zahrani, A. (2015). Toward digital: Examining factors affecting participation and involvement in the internet society. International Education studies. 8(18). 203217-.

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. Computers. Computers & Education. Vol 107. 100112-

Elsayed, Mohammed. (2016). The role of new media in supporting digital citizenship among university students, *Journal of Middle East Public Relations Research,* p. 12. 102:99.

Erdem., J & Cogyjee., M. (2019). Exploring the levels of digital citizenship for undergraduates: adapting the digital citizenship scale to the Turkish language, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*- Malaysia,7 (3),2238-.

Isman, A. & Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology.* 13(1), 7377-.

Jones, L., & Mitchell, K. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. New media & society. 18(9). 2063-2079.

Masri, Marwan Walid and Shaat, Akram Hassan. (2017). The Level of Digital Citizenship among Students of a Sample of Students of the University of Palestine from their Point of View, *Journal of the University of Palestine for Research and Studies.* Vol. 7. v2. 187: 2000.

Nordin, M., Tunku, A., Rahman, A., & Zubairi, A. (2016). Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire. International Education Studies. 9(3). 7180-.

Qurban, Buthaina Mohammed Saeed. (2020). The level of digital citizenship among female students of the College of

Al-Fayed, Mustafa (2014) The Concept of Digital Citizenship, Arab Center for Cyberspace Research.

Al-Jazzar, Hala Hassan bin Saad. (2014). The role of the educational institution in instilling the values of digital citizenship: a proposed conception. (in Arabic), Arab Studies in Education and Psychology - Association of Arab Educators. v.56. 385418-.

Al-Muslimani, Lamia Ibrahim (2014). Education and Digital Citizenship: A Proposed Vision. *World of Education Magazine.* Vol. 2. Vol. 47. 1594-.

Al-Omari, Ruba Ahmed, and Al-Tawalbeh, Manal Atta. (2020) The degree of awareness of Jordanian university students of the concept of digital citizenship and its relationship to its axes (in Arabic), (Unpublished Master›s Thesis). Middle East University, Amman.

Al-Qahtani, Maryam. (2020) Building a scale of digital citizenship values among social media users. (in Arabic), Educational Sciences Studies. K3. Vol. 47. 178: 194

Al-Qarni, Dhafer bin Ahmed Musleh. (2021). The role of Saudi universities in promoting the values of digital citizenship (an analytical study of the websites of Saudi universities) (in Arabic), Journal of King Abdulaziz University-arts and Humanities, 29, 247290-.

Al-Rashed, Khawla Rasmi. (2020). The extent to which students of Jordanian public universities possess digital citizenship skills, *Journal of Educational and Psychological Sciences,* vol. 4. Volume 10. 183:119

Al-Saedi, Ahmed Barrak. (2018). The role of the school in promoting the values of digital citizenship among students of Almarhama intermediate school in the city of Makkah (in Arabic), *Journal of the Educational Society for Social Studies*, p. 99, 153127-.

Al-Shehri, Fatima bint Ali. (2016). Promoting Digital Citizenship: A Suggested Approach. The scientific forum «The Role of Counterinsurgency» (in Arabic), presented a paper from

Education at the University of Jeddah. Pathways for religious, linguistic and humanitarian studies. K8. 224:191.

Ribble, M. (2012). Digital Citizenship for Educational Change. Kappa Delta Pi Record. 48(4). 148151-.

Ribble, M. (2013). «Digital Citizenship- Using Technology Appropriately". Retrieved on November 22 ,2015, from: Http://WWW.digitalcitizenship.net

Sadek, Mohamed Fikri Fathi. (2019). The role of the university in achieving the dimensions of digital citizenship among its students in light of contemporary challenges (analytical study). *Journal of the Faculty of Education in Banha*. v120. Volume 3. 58: 91.

Sari, Abeer Ali Mohammed, and Al-Harbi, Hana Eid Mater. (2021). The Level of Digital Citizenship Skills among Intermediate and Secondary School Students and Teachers in Madinah, *Arab Journal of Specific Education*. Arab Foundation for Education, Science and Arts. Vol. 5, p. 19. 388:339.

Shaaban, Amani Abdelkader Mohamed. (2018) Promoting the values of digital citizenship for pre-university students in light of contemporary global trends. A Proposed Vision, Journal of the Future of Arab Education. K114. Vol. 25. 73: 132.

Shaqoura, Hana Ahmed. (2017). The role of secondary school teachers in Gaza governorates in promoting digital citizenship to confront the phenomenon of cultural pollution among students and ways to activate it. (in Arabic), Unpublished Master›s Thesis. Faculty of Education. Islamic University of Gaza.

Suson, R. L. (2017). Appropriating Digital Citizenship in the Context of Basic Education. *International Journal of Education,* Learning and Development, 7(4). 4466-.

مظاهر تمكين المرأة من خلال قصة موسى مع امرأتي مدين (دراسة موضوعية)

Aspects of Woman's Empowerment Through Moses' Story with the Two Midianite Women (An Objective Study(h

د. ماجد بن حامد الشاعر
أستاذ التفسير وعلوم القران المساعد، قسم الثقافة الإسلامية،
كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل

Dr. Majid bin Hamed Alshaer
Assistant Professor of Interpretation and Quranic Sciences,
Department of Islamic Culture, College of Sharia and Law, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/08/12، وقُبل للنشر في 2023/08/17)

المستخلص

وقف البحث على تمكين المرأة من خلال قصة موسى مع امرأتي مدين، ويشمل البحث على تمهيد ومبحثين. ويشتمل التمهيد على ثلاثة مطالب، المطلب الأول: معرفة المراد بتمكين المرأة، والمطلب الثاني: حال المرأة قبل الإسلام في ضوء القرآن الكريم، وفيه بيان الحزن لقدوم البنت، وأن المرأة كانت تُورَث كالمتاع، والظهار، وأنها كانت تمنع الميراث، والمطلب الثالث: حال المرأة في الإسلام في ضوء القرآن الكريم، وفيه بيان حق المرأة في الزوجية وما لها من المهر والسكنى والنفقة، والإحسان لها كأم، فلها من البر أعلاه وأسماه، ومكنها الإسلام من الشهادة في المعاملات، بل يحتاج لشهادتها فيما يخص أمور النساء. وفي المبحث الأول: الوقوف على مظاهر تمكين المرأة من خلال قصة موسى مع المرأتين من خروجهن للرعي وورودهن ماء مدين والتعامل مع موسى –عليه السلام–، وفي المبحث الثاني: الوقوف على الآداب التي يُلتزم بها حال التمكين التي ذكرها الله –جل وعلا– في قصة الفتاتين، ومنها عدم المخالطة المباشرة للرجال، والجواب بقدر السؤال، وقبول المساعدة، والحياء، والتعامل مع القوي الأمين، ومن ثم الوقوف على الآثار المترتبة على تمكين المرأة. وبعد ذلك الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: تمكين، امرأة، قرآن، سورة، قصص.

Abstract

This study discusses the woman's empowerment through Moses' story with the two Midianite women. The study is arranged into a preface and two treatises. The preface includes three topics: The first topic is entitled: "The meaning of woman's empowerment". The second topic is entitled: "The condition of woman before Islam in light of the Noble Qur'an", which explains how grief and sorrow were expressed by men for giving birth to a girl, and that woman was inherited like other possessions, and the practice of Zihar (pre-Islamic Arabian custom whereby a husband declares his wife akin to his mother), and that she was prevented from inheritance. The third topic is entitled: "The condition of woman in Islam in light of the Noble Qur'an", which explains the woman's marital and financial rights including the dowry, accommodation, maintenance, and the kindness to her as a mother deserving the highest and most sublime position of righteousness, and Islam has enabled her to bear testimony in transactions, even her testimony is required regarding the women's affairs. The first treatise explores the women's empowerment through Moses' story with the two Midianite women, including their going out to graze, their coming to the well of Median, and their dealing with Moses (peace be upon him). The second treatise explores the etiquette observed for empowerment as stated by Allah in the story of the two girls, including no free-mixing (Ikhtilat) between men and women, the answer is to be as narrow and specific as the question, modesty, accepting help, and dealing with the strong and trustworthy, and then it examines the consequences of women's empowerment. The study ends with a conclusion which highlights a number of the most important findings and recommendations that I reached through my study.

Keywords: Empowerment, woman, Quran, surah, stories.

الحمد لله الذي هدانا للإسلام، وفضلنا به على سائر الأديان، ومن علينا بإرسال خير إنسان، وأكرمهم مقاماً، حبيبه وخليله، وعبده ورسوله، محمد بن عبدالله –صلى الله عليه وسلم– فحمى العباد من الشرك والأوثان، ورفع شأنه –صلى الله عليه وسلم– بالفرقان، فهو المعجزة طوال الأزمان، وهو كلام الله وهو أفضل الكلام، وبه جمع كل ما يحتاجه الإنسان، من مسلم وكافر، ومحسن ومسيء، وبر وفاجر. أما بعد:

فالقرآن دستور العدل والإحسان، وبه ينال العبد أعلى مراتب كرامة الإنسان، ففيه الأمر والنهي والتوجيه والتفضيل، فيعلم به ما ينفعه فيعمل به، وبه يعلم ما يضره فينحاز عنه. والمرأة نالت من القرآن مكانة، ودلها على ما تكون به الكرامة، ولم يمنعها من كل ما تحتاج إليه من أمور دينها ودنياها، بخلاف ما كانت عليه في أمر الجاهلية من دنو مكانة وكرامة، فقد كانت تورث ولا ترث، وتُملَك ولا تَملِك، وغير ذلك. وفي هذا الوقت من الزمان وفي كل الأزمان نحتاج للوقوف على دراسة موضوعية للآيات المشتملة على تمكين المرأة في القرآن الكريم، بذكر صور تمكينها في كلام ربنا –جل وعلا–، والآداب التي ينبغي لها الالتزام بها في حال تمكينها، والوقوف على آثار تمكينها وعدمه.

أهمية الموضوع:

ترجع أهمية الموضوع إلى عدة أمور:

1. أن القرآن أولى موضوع المرأة اهتماما كبيرا، من حيث الآيات التي تناولت موضوعها وصور تمكينها للعمل.
2. أن القرآن جاء برفع مكانة المرأة، ودعا بحقوقها، وذكر صور تمكينها.
3. حاجة المجتمع المسلم إلى إبراز هذا الموضوع.
4. أهمية موضوع تمكين المرأة، ومعرفة الآيات التي وقفت على تمكينها، ومعرفة آداب التمكين.

أسباب اختيار الموضوع:

1. الإسهام في خدمة القرآن الكريم بدراسة هذا الموضوع المهم.
2. خدمة المكتبة القرآنية بموضوع قرآني يمس حاجة الناس إليه، وخاصة المرأة.
3. أن المرأة أساس من أسس المجتمع المسلم، ولها من الدور العظيم في تنشئة النشء، وكذلك بقيامها بما تحتاجه ويحتاجه ذويها.
4. لم أقف على دراسة علمية تتعلق بجميع ما ذكرت.

الدراسات السابقة:

بعد المراجعة في فهارس الرسائل العلمية، وسؤال أهل الخبرة في البحث العلمي، والبحث في مراكز العلمية التي تعنى برصد الرسائل، لم تشمل الدراسات على جميع ما سنقف عليه في هذا البحث، ومن الدراسات السابقة هي:

- عمل المرأة في القرآن الكريم، للباحث عاشوري حدة، الناشر: مجلة الأحياء. وقد خلصت الرسالة إلى أن الإسلام لم يمنع المرأة من العمل، بل على العكس شجعها على ذلك، وقد جاءت النصوص القرآنية تحث على العمل وتشجع عليه، واللفظ فيها جاء عاماً ولم يستثن في ذلك المرأة.
- تمكين المرأة في ضوء القرآن، للباحث وائل بن محمد، الناشر: مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور. اشتمل البحث على بيان ما تعرضت له المرأة من الظلم والقهر قديمًا، وأنها ولم تنل حقوقها حتى جاء القرآن الكريم منتصراً لها وللضعفاء، وتساوت بالحقوق مع الرجال.
- الآيات التي عرضت شخصية المرأة في سورة القصص (دراسة بيانية)، للباحث سناء أبو صعيليك، الناشر: مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. اشتمل البحث على بيان شخصية المرأة ودورها في مجتمعها، زوجةً وأختاً وبنتاً، ومظاهر الإعجاز البياني فيها.
- فاعلية المرأة المؤمنة في ضوء القصص القرآني، للباحث منيرة الدوسري، الناشر: مجلة تبيان للدراسات القرآنية. اشتمل البحث على بيان اهتمام القرآن الكريم بالمرأة، وبيان مكانتها، ودورها المجتمعي، وتأثيرها الإيجابي في المجتمع.

ويتبن لنا جلياً الفروقات بين دراستنا وهذه الدراسات، فدراستنا تقف على صورة من صور التمكين للمرأة في القرآن الكريم من خلال قصة موسى وامرأتي مدين، والآداب التي تلتزم بها المرأة في حال خروجها وعملها، والآثار المترتبة على ذلك.

أهداف الموضوع:

1. إبراز عناية القرآن الكريم بالمرأة، للوصول بها إلى أعلى درجات السمو والكرامة.
2. الوقوف على صورة من صور تمكين المرأة في القرآن الكريم.
3. الوقوف على الآداب التي تلتزم بها المرأة حال التمكين.
4. معرفة الآثار المترتبة على تمكين المرأة.

الخطة:

ينقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مطالب، ومبحثان، وخاتمة، وفهارس، كالتالي:

المقدمة: وتشمل على: أهمية الموضوع، وأسباب اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، وأهداف الموضوع، ومنهج لبحث.

التمهيد؛ ويتضمن ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: المراد بتمكين المرأة في القرآن الكريم.

المطلب الثاني: حال المرأة قبل الإسلام في ضوء القرآن الكريم

المطلب الثالث: حال المرأة في الإسلام في ضوء القرآن الكريم

المبحث الأول: مظاهر تمكين المرأة من خلال قصة موسى مع امرأتي مدين.

المبحث الثاني: آداب المرأة في التمكين، والآثار المترتبة على ذلك.

الخاتمة: وتتضمن:

أهم نتائج البحث.

التوصيات التي يوصي بها الباحث.

الفهارس

منهج البحث:

1. المنهج الاستقرائي للموضوع مع التحليل حسب متطلبات البحث وطبيعته.
2. الاعتماد على أمهات المصادر القديمة، والمراجع الحديثة؛ للإفادة من القديم والحديث.
3. نقل الآيات القرآنية بالرسم العثماني مع عزوها إلى سورها وذكر أرقامها.
4. تخريج الأحاديث والآثار، وعزوها إلى مصادرها؛ فإذا كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بهما، وإلا خرجته من أحد مظانه وبينت درجته.
5. عزو الأقوال إلى قائليها، وتوثيقها من مصادرها.
6. توضيح الكلمات الغريبة وشرحها مع ضبطها بالشكل.

المطلب الأول: المراد بتمكين المرأة في القرآن الكريم

تمكين هو مصدر مكن، ومثاله: سعى من تمكينه من النجاح: جعله متمكناً من النجاح. والتمكن من الشيء هو الاقتدار عليه، والتمكين على الشيء: جعل له فيه سلطاناً ومقدرة (الجوهري، 1987: 2205/6؛ ابن منظور، 1994: 412/13؛ الفيزوآبادي، 1996: 516/4). وورد التمكين في القرآن الكريم في عدة مواضع وأساليب مختلفة:

- الفعل الماضي: قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَن نَّشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ(56)﴾(يوسف: 56)، أي: كمال قدرته ونفوذ أمره ونهيه، وبذلك صار صاحب الملك ويصدر الأمر برأيه، والناس تعمل بأمره (الشوكاني، 1994: 43/3).
- الفعل المضارع: قال سبحانه: ﴿ وَنُمَكِّنَ لَهُمْ فِي الْأَرْضِ وَنُرِيَ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا مِنْهُم مَّا كَانُوا يَحْذَرُونَ ﴾ (القصص:6)، أي مقتدرين على الأرض وعلى أهلها، وهي الشام ومصر (القرطبي، 1964: 386/6).
- المبالغة: قال جل وعلا: ﴿ ذِي قُوَّةٍ عِندَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ ﴾ (التكوير: 20) ، أي ذي قوة شديدة في القيام بما كلف به (الشوكاني، 1994: 473/5).

فالقرآن جاء بكلمة التمكين بمعنى القدرة على الشيء، وزوال الموانع، والرسوخ والاستقرار في المكان. والتمكين على نوعين:

1. التمكين الحسي: وهو التمكين في التصرف في الأرض.
2. التمكين المعنوي: وهو تمكين الدين، وكذلك الأمن للإنسان.

والتمكين بعمومه له شروط لابد من توافرها، وهي:

1. السمو الأخلاقي.
2. الوفرة العلمية.
3. العمل بالأسباب.
4. العدالة والعدل.
5. روح التعاون.

فبها يكون المُمكن ذا قدرة على ما مُكن عليه.

فالمقصود بتمكين المرأة في القرآن الكريم:

هو أن يجعل لها القدرة على العمل، والكسب، وإدارة الأمور التي تلبي حاجاتها وحاجات مجتمعها، بالضوابط الأدبية الإسلامية. والأصل في الأشياء الإباحة؛ إلا ما دل الدليل على حرمته، فعمل المرأة في الأصل جائز إذا سلم من محظور ينقله من الإباحة إلى التحريم.

والمراد من التمكين هنا يخالف ما يراد به المصطلح في الغرب، فمرادهم من تمكين المرأة هي النزعة فردية التي يسودها الأنانية، وذلك بإعطائها كامل الحرية، والتجرد من المسؤولية. فتمكين المرأة بالمعنى الذي جاء به القرآن، وما عمل به الأعلام هو المراد في دراستنا هذه.

فمن هذا المنطلق سنقف في دراستنا هذه على صورة من صور التمكين للمرأة في القرآن الكريم من خلال الوقوف على قصة موسى مع امراتي مدين في سورة القصص، والآداب التزمن بها المرأتين، ففيها مثال يراد به الامتثال، وبعدها الوقوف على الآثار المترتبة على تمكين المرأة.

نسأل الله التوفيق في القول والعمل.

المطلب الثاني: حال المرأة قبل الإسلام في ضوء القرآن الكريم

المرأة عانت كثراً قبل الإسلام في مختلف المجتمعات والديانات، فكانت ضحية التمييز الظالم، لا مكانة ولا حقوق، وهذا دليل على ما وصلت إليه البشرية من أدنى مستوى للإنسانية، وقد يكون بلا إنسانية.

وجاء في القرآن الكريم ما يبين حال المرأة قبل الإسلام، ومن تلك الأحوال:

1. أن العرب كانوا يتشاءمون بقدوم البنت، وصور حال الرجال في ذلك الوقت كلام الله جل وعلا فقال: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ (58) يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِۦٓ أَيُمْسِكُهُۥ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُۥ فِي التُّرَابِ ۗ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ (59) ﴾ (النحل: 59-58)، فكان من بُشر بالأنثى يتوارى عن القوم ومعناه يختفي عنهم بسبب العار والحزن الذي يصيب الرجل عند قدوم البنت، ويفكر بعد ذلك إما الإمساك على هون إم يدسه في التراب، فكان بعض العرب يفعلون ذلك خوف على الارزاق، وخوفاً من أخذهن غير الاكفاء، وكان بعض العرب يسلبها الصوف أو الشعر ويرسلها لترعى الغنم في البادية، وكان صعصعة عم الفرزدق يعطي الأبل لوالد البنت ليحييها، فقال الفرزدق مفتخراً:

وعمي الذي منع الوائدات ... فأحيا الوئيد فلم يوأد (الأصفهاني، 283/10:897)

قال تعالى: ﴿ وَإِذَا الْمَوْؤُدَةُ سُئِلَتْ (8) بِأَيِّ ذَنْبٍ قتلت (9)﴾ (التكوير: 9-8).

2. كانت المرأة تورث، كما قال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا﴾ (النساء: 19)، قال ابن عباس: «كانوا إذا مات الرجل كان أولياؤه أحق بامرأته إن شاء بعضهم تزوجها، وإن شاءوا زوجوها، وإن شاءوا لم يزوجوها، وهم أحق بها من أهلها، فنزلت هذه الآية في ذلك» (الواحدي، 1076، 97)، فهذا منزلة الزوجة في الجاهلية كالمتاع الموروث.

3. كانت الرجل من العرب إذا أراد مفارقة زوجته استعمل الظهار الذي هو مخالف للحقيقة، فجعل الإسلام ذلك مخافة وليس طلاقاً؛ لأن فيه ظلم للزوجة، ولذلك ترتب عليه الكفارة، قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُظَٰهِرُونَ مِن نِّسَآئِهِمْ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُوا۟ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مِّن قَبْلِ أَن يَتَمَآسَّا ۚ ذَٰلِكُمْ تُوعَظُونَ بِهِۦ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (3) فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ مِن قَبْلِ أَن يَتَمَآسَّا ۖ فَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِينًا ۚ ذَٰلِكَ لِتُؤْمِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ۚ وَتِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ ۗ وَلِلْكَٰفِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ (4)﴾ (المجادلة: 4-3) ، فأبدل الله ذلك بالطلاق لمن أراد الفراق، وفي الطلاق من العدل والانصاف للزوجين، فلا يطلق إلا تطليقة واحدة في طهر لم يجامعها فيه، ويكون عليها العدة، ويبقى الخيار للرجوع أو التسريح، قال تعالى: ﴿ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾ (البقرة: 229) .

4. كانت المرأة قبل الإسلام لا ترث، ويمنع حقها، وتظلم به، وكذلك الأطفال، فلذلك أنزل الله الآيات التي تثبت حق المرأة في الميراث، قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ ۚ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا﴾ (النساء: 7)، فكانت النساء لا يورّثن في الجاهلية من الآباء، وكان الكبير يرث، ولا يرث الصغير وإن كان ذكرًا، فأنزل الله تبارك وتعالى هذه الآية (الطبري، 2000: 599/7)، فأثبت الله لهن الحقوق، وأزال ما كان عليهن من الظلم والجحود.

المطلب الثالث: حال المرأة في الإسلام في ضوء القرآن الكريم

الإسلام منح المرأة مكانتها، وأعلى منزلتها، بخلاف ما كانت عليه قبل الإسلام، وجاء القرآن الكريم بذلك في عدة مواضع يثبت مكانة المرأة وأن لها دور الكبير، ومكانتها العالية في مجتمعها المسلم.

وجاء القرآن الكريم ببيان مكانة المرأة وحقوقها التي أوجب التعامل مع المرأة بها، ومنها:

1. قال تعالى: ﴿ الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ۖ وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴾ (الكهف: 46)، قيل: المراد بالباقيات الصالحات هن البنات، وفهن خير ثواب عند الله لآبائهن، وخير في الآخرة لمن أحسن إليهن، ودليل ذلك أوائل الآية (القرطبي: 1964: 415/10)، ومن الشواهد قول النبي -صلى الله عليه وسلم-: «من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له ستراً من النار» (مسلم، 2629).

2. أثبت الإسلام حق الزوجة في المهر، وهو ما تعطي المرأة عند عقد النكاح، فهو حق من حقوقها على من أراد الزواج بها، قال تعالى: ﴿ وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً ۚ فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَّرِيئًا﴾ (النساء: 4)، وأعطى لها الحرية في التنازل عن شيء منه، وهذا دليل بأن المهر حق لها لا لوليها، وفيه دليل على إعطاء المرأة المكانة والحرية.

3. أن لهن من الحقوق على الأزواج كما عليهن من الحقوق، قال سبحانه: ﴿ وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾ (البقرة: 228)، فلهنّ من جميل الصحبة والمعاشرة بالمعروف على الأزواج مثل الذي عليهنّ لهم من حسن الطاعة فيما أوجب الله تعالى ذكره له عليها (الطبري، 2000: 531/4)، وحسن المعاشرة، لا كما كانت عليه الزوجة قبل الإسلام، فلم يكن لها من الحقوق والإحسان، بل كانت تستخدم كالخادمة، وكانت تعامل بالإهانة.

4. أوجب الله للزوجة السكنى والنفقة والإحسان لها، وحقها ثابت حتى في حال طلاقها وهي حامل بالولد، وتستمر النفقة للولد، وبعد الولادة لها الأجرة على الارضاع، قال تعالى: ﴿أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ ۚ وَإِن كُنَّ أُولَاتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّىٰ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ ۚ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ ۖ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ ۖ وَإِن تَعَاسَرْتُمْ فَسَتُرْضِعُ لَهُ أُخْرَىٰ (6) لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِۦ ۖ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُۥ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ ۚ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا ۚ سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا (7)﴾ (الطلاق: 6 - 7)، وهذا دليل على مكانة الأم، والإحسان لها، فلها حق المسكن، ولها النفقة، والإحسان.

5. الإحسان للزوجة وهو الإمساك عليها بالمعروف، وعند المفارقة يكون فيه التسريح بإحسان، وعدم إهانة المرأة قال تبارك وتعالى: ﴿ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾ (البقرة: 229)، ونهى عن إمساك المرأة من أجل الاضرار بها بأي نوع من الاضرار، قال تعالى: ﴿ وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِّتَعْتَدُوا ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ ﴾ (البقرة: 231)، فجعل الإسلام المرأة في مكانة العالية، وعدم الإضرار، وأمر بحسن لها.

6. وأوصى الله بالإحسان للوالدين، فقال جل وعلا: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ (لقمان: 14)، نزلت هذه الآية في سعد بن أبي وقاص، لما أسلم حلفت أم سعد لا تكلم أبدا حتى يكفر بدينه، ولا تأكل ولا تشرب ومكثت ثلاثة أيام حتى غشي عليها من الجهد (الواحد، 1076)، قال تعالى: ﴿ وَإِن جَاهَدَاكَ عَلَىٰ أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ۚ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (لقمان: 15)، فأمر بالإحسان لها وإن كانت كافرة، وخص الإسلام الأم بالصحبة الخاصة المقدمة على الأب، قال عليه الصلاة والسلام عندما سئل عن أولى الناس بالصحبة، قال –صلى الله عليه وسلم–: «أُمُّكَ، ثُمَّ أُمُّكَ، ثُمَّ أُمُّكَ، ثُمَّ أَبُوكَ، ثُمَّ أَدْنَاكَ أَدْنَاكَ» (البخاري، 8:5971).

7. مكن الإسلام المرأة من الشهادة في الأمور المالية، وذكر الله جل وعلا ذلك في آية الدين، قال تعالى:﴿ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ﴾ (البقرة: 282)، فالمرأة تشارك مجتمعها فيما يحتاج إليه حتى في الأمور الخاصة التي تقع بين الناس، بل شهادة المرأة مقدمة على شهادة الرجل في الأمور المتعلقة بأمور النساء، وهي من الأمور التي يجهلها الرجال ولا يطلعون عليها.

فالإسلام جعل للمرأة مكانة ومنزلة بخلاف ما كانت عليه في الجاهلية، وبين القرآن الكريم تلك المكانة والاهتمام بأمرها.

المبحث الأول: مظاهر تمكين المرأة في قصة موسى وامرأتي مدين

في قصة موسى –عليه السلام– الواردة في سور القصص، وقصصه كثيرة –عليه السلام– في القرآن الكريم، وردت صورة من صور تمكين المرأة في القرآن الكريم وذلك عندما ذكر الله –جل وعلا– توجه موسى –عليه السلام– إلى ماء مدين فوجد أمة من الناس يسقون، ووجد من دونهم امرأتين يعتزلن الناس، فسألهما عن ذلك، فكانت الإجابة حاضرة مختصرة: لا نسقي حتى ينتهي الرجال والرعاة ثم بعد ذلك نسقي، وبعد ذلك تعذرن بقولهن وأبونا شيخ كبير.

قال تعالى: ﴿ وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ ۖ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا ۖ قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّىٰ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ ۖ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ (23) فَسَقَىٰ لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّىٰ إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ (24) فَجَاءَتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِحْيَاءٍ قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا ۚ فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ ۖ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ (25) قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ (26)﴾ (القصص: 23–26) .

ففي الآيات صورة من صور تمكين المرأة للعمل وقضاء الحاجات، ونقف هنا على مظاهر تمكين المرأة في الآيات.

فمن مظاهر التمكين في الآيات:

أولا: من مظاهر التمكين في هذه الآيات خروجهن وعملهن في الرعي، وهن بنات النبي شعيب على ما ذكره أهل التفسير، فعملن في الرعي وكان الأمر يتطلب عملهن بسبب الحاجة، فالمرأة عندما تعمل العمل لحاجة وجدتها سواء كانت لها أو لذويها فهي على خير وفي خير، ودلالة ذلك حديث عائشة رضي الله عنها قالت: «خرجت سودة بنت زمعة ليلا فرآها عمر فعرفها فقال: إنك والله يا سودة ما تخفين علينا، فرجعت إلى النبي –صلى الله عليه وسلم– فذكرت ذلك له، وهو في حجرتي يتعشى وإن في يده لعرقا، فأُنْزِلَ عليه، فرفع عنه وهو يقول قد أذن الله لكن أن تخرجن لحوائجكن» (البخاري، 2002: 38/7) .

الحديث ظاهر في جواز خروج أمهات المؤمنين للحاجة، والتي هي أدنى من الضرورة، وهن المأمورات بالقرار في البيوت، فمن باب أولى أن تخرج سائر النساء لحاجتهن (ابن بطال، 2003: 364/7). ومن الأدلة عن جابر –رضي الله عنه– يقول طُلقت خالتي فأرادت أن تَجُدَّ نخلها فزجرها رجل أن تخرج، فأتت النبي –صلى الله عليه وسلم– فقال: «بلى، فجُدِّي نخلك؛ فإنك عسى أن تصدقي، أو تفعلي معروفاً» (القشيري، د ن: 1121/2). ففي الحديث دلالة على إباحة الخروج، وكذلك مراعاة المصالح، والنفع والخير للنفس وللغير، والعناية بحفظ المال (النووي، 1973: 108/10).

بل أذن النبي–صلى الله عليه وسلم– بخروجهن لغير حاجة عندما قال – عليه الصلاة والسلام –: «إذا استأذنت امرأة أحدكم إلى المسجد فلا يمنعها» (البخاري، 2002: 38/7).

فالمرأة العاقل تعمل ما تستطيع عمله من الأعمال ولا يمنعها مانع، واختلاف الناس في الثقافات والمروءات واضحة من هذا الباب، فالمرأة في الشرق تعمل مالا تعمله نساء الغرب، والعكس صحيح، ورجال الشرق يختلفون عن الغرب، وكذلك الحواضر والبوادي، فالعادات متباينة في ذلك (الزمخشري، 1997: 3/406 ابن عاشور، 1984: 101/20).

ثانياً: ومن مظاهر تمكين المرأة ورودهن ماء مدين، ووجودهن للسقي، وكان ماء مدين يرده الناس جميعاً والرعاة، فهن شاركن الناس في المجيء للماء لسقي المواشي، ولو سأل سائل كيف رضي شعيب –عليه السلام– بهذا وهو نبي؟ فيقال: الأمر ليس به

محظور ديني ولا أخلاقي، فهو ليس بممنوع في الدين، والمروءة أن تعمل المرأة وتسعى لحاجتها، فعملن بما يحتاجان إليه ولم يمنعهن مانع، وهذا تقرير على أن المرأة تعمل ولا حرج عليها، ولم ينكر موسى –عليه السلام– ذلك، ولم يعظهن بل قام بمساعدتهن (الزمخشري، 1997: 406/3).

فقولهن: ﴿لَا نَسْقِي حَتَّىٰ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ﴾ (القصص: 23)، فيه بيان العذر في توليهما السقي، وفيها مساجلة الرجال ومزاحمتهم، وهما امرأتان ضعيفتان مستورتان، فهي مهمة ليست بالسهلة كما هو معلوم، فالمهمة تحتاج إلى القوة التي لا يقدر عليها إلا الرجال، والمرأة موصوفة بالضعف كما قال تعالى: ﴿أَوَمَن يُنَشَّأُ فِي الْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ (الزخرف: 18)، على ذلك يتبين أن عمل المرأة يكون بما يلائم قدرتها واستطاعتها (الزمخشري، 1997)

ومن الأدلة على ذلك أن أم الدرداء عادت رجلاً من أهل المسجد كان مريضاً، وترجم البخاري في صحيحه: (باب عيادة النساء والرجال وعادت أم الدرداء رجلًا من أهل المسجد من الأنصار) (البخاري، 2002: 115/7).

فهذه أدلة على أن المرأة تعمل ما تحتاج إليه، ولا يمنعها مانع، وخاصة إذا كانت المصالح الشخصية والمجتمعية مرتبطة بهذا العمل.

ثالثاً: ومن مظاهر تمكين المرأة في الآيات: سؤال موسى –عليه السلام– وخطابه لهن، ففيه إباحة التعامل مع المرأة الأجنبية، والوقوف على حاجاتها وتقديم المساعدة لها، وكذلك تعامل المرأة مع الرجل، وارتباط ذلك الحاجة إلى ذلك، وفي هذا الموقف يتبين شهامة وعلو وسمو خلق نبي الله موسى – عليه السلام –، وإجابة السؤال من المرأتين فيه كذلك ما يدل على أن الدين لا يمنع من ذلك؛ لأنهما بنات نبي كما ذكر ذلك أهل التفسير، وهن أعرف الناس بذلك، وكذلك أن العرف لا ينكر ذلك، وهما أبعد الناس عما يجلب لهما ما يضر بهما ديانة وعُرفا.

رابعاً: ومن المظاهر أيضاً: سؤال موسى –عليه السلام– لهما، وحسن الجواب من المرأتين وقبول المساعدة منه، فيه دلالة على إباحة التعامل مع الرجل الأجنبي بقدر الحاجة، ولا يزيد عن قدر الحاجة، فموسى – عليه السلام — عندما علم ما حاجتهما قام فسقى لهما ثم تولى إلى الظل، ولم يتكلم معهن بعد ذلك حتى جاءت برسالة أبيها إليه، وقالت إن أبي يدعوك لمجازاتك على إحسانك، وكان موسى بأمس الحاجة لحظتها لمن يلوذ به ويستند عليه، فجاء إليه وقص عليه خبره، وقال له: لا تخف نجوت من القوم الظالمين.

خامساً: مشاركة المرأة الولي فيما يصلح حال الأسرة باختيار العامل بأمر الأعمال، وقولها: يا أبت استأجره إن خير من استأجرت القوي الأمين، فلم تذكر اسمه بل ذكرت صفته التي شاهدت منه –عليه السلام–، فالرجل يعلو بما يسمو به من صفات وطبائع وليس بالأسماء.

المبحث الثاني: آداب المرأة في التمكين والآثار المترتبة على تمكينها

تمكين المرأة وعملها يكون بالالتزام بالآداب التي لابد أن تتحلى بها المرأة المسلمة التي ترجو ما عند الله من الثواب والأجر، ووردت في الآيات آداب للمرأتين اللتين عملن، ومنها:

أولاً: عدم مخالطة الرجال

ويظهر جلياً هذا الأدب في حال الفتاتين عندما ذادا عن الرجال ووقفا بعيداً عن ماء مدين، قال تعالى: ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّىٰ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ﴾ (القصص: 23)، وقوف المرأتين بعيدا عن الرجال دليل على العفة والستر التي تحلين بهما، وهو جمال للمرأة وكمال، فالمرأة العفيفة لا تمنع من العمل، ولا تتهم به، لأنها لا تكون وسط الرجال، ولا تخالط الرجال، ولا تقوم بما لا تستطيع عمله، فهما قطعتا كل ما يدعو إلى مخالطة الرجال، ويتأكد محظور المخالطة عندما يكون العمل لا يقدر عليه إلا الرجال.

وفي الآية دلالة على أن بنات النبي شعيب –عليه السلام– عفيفات، وذوات مروءة وتربية صالحة، وعليه فيجب على كل امرأة أرادت العمل أن تتحلى بذلك، وذلك لصيانة نفسها عن كل ما يقلل من قدرها وقيمتها (البيضاوي، 1997: 175/4 ابن عاشور، 1984: 100/20).

ثانياً: الجواب بقدر السؤال

كان جواب المرأتين بقدر السؤال، ولم يتجاوزا في الجواب، بل كان جوابهما كافيا، وكان فيه من دفع الاتهام بقولهما وأبونا شيخ كبير، فبذلك لم يتكلم بعد ذلك موسى –عليه السلام–؛ لأن الجواب كان على قدر السؤال وفيه دفع الاتهام، وهذا ما يجب أن تكون عليه المرأة العفيفة أن تكون الأجوبة على قدر الأسئلة، ويكون الانزلاق والوقوع في الخطأ عند التجاوز في الإجابات عن قدر الحاجة، بل وعللتا وجودهما في السقي أن أبوهما لا يستطيع السقي.

ففي الآية دلالة على كمال العقل والعفة والحياء مالا يخفى على كل ذي لب (الألوسي، 1995: 274/10).

فمن كمال المرأة أن تكون عفيفة اللسان، ولا تخضع بالقول، لقول تعالى: ﴿يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ النِّسَاءِ إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا﴾ (الأحزاب: 32)، الخضوع بالقول هو الكلام الرقيق فيدعو ويطمع، ولم يأمرهن الله بغليظ القول فقال جل وعلا: ﴿وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا﴾، فالقول المأمور ليس بالجاف المنفر، ولا بلين المطمع.

والآيات دلت على أن الفتاتين كانتا متصفتين بكمال العقل، وكمال الخلق، وكمال الدين.

ثالثاً: قبول المساعدة

فالمرأة التي تصون نفسها تقبل المساعدة في حاجتها عندما تجنبها المساعدة على ترك المخالطة والوقوف فيما هو محظور، وخاصة في الأعمال الشاقة التي لا يستطيع جنسها العمل به، وقبول المساعدة لا يعني به التنازل والمزايدة على قدر الحاجة، قال تعالى: ﴿ فَسَقَىٰ لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّىٰ إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ ﴾ (القصص: 24)، فموسى –عليه السلام– عندما سأل وعرف الحاجة قدم المساعدة ولم يزد الكلام ولا الأسئلة وهو على ما يمر به من ظروف وهروبه من قومه، وهذه من شيمته ومروءته وسمو أخلاقه – عليه السلام — وهو مع ذلك عزيز النفس عالي المنزلة، ولم يكن غير ذلك، لذلك كان منها الحياء والأدب (السعدي، 2000: 614).

وكمال خلق موسى عليه السلام أنه بعد المساعدة ذهب ولم ينتظر شكراً ولا ثناء، واعترف بفقره لله –سبحانه وتعالى–، قال جل وعلا: ﴿ فَسَقَىٰ لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّىٰ إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ ﴾ (القصص: 24) .

رابعاً: الحياء

فخلق الحياء كان واضحاً في الفتاتين وهو خلق نبيل وعالي المنزلة، قال –صلى الله عليه وسلم–: «إن لكل دين خلقاً، وخلق الإسلام الحياء» (ابن ماجه، 2009: 277/5)، وضعفه البوصيري، (البوصيري، 1993: 230/4)، وقال –صلى الله عليه وسلم–: «الحياء كله خير» (القشيري، د ن: 64/1)، وقال – صلى الله عليه وسلم –: «الحياء لا يأتي إلا بخير» (البخاري، 2002: 29/8؛ القشيري، د ن: 64/1)، وقال الله في حال الفتاتين: ﴿ فَجَاءَتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِحْيَاءٍ قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا ﴾ (القصص: 25)، بين الله –جل وعلا– في الآية حياء المشية، وغيره من باب أولى، فكان يكسوها الحياء حتى في مشيتها، وهذا فيه دلالة على أدبها الجم، ومعرفتها بسمو موسى –عليه السلام — فلم تكن بسلفع من النساء، وهن الخرّاجات والولاجات، بل كانت مستترة متعففة وما يدل على ذلك تعليلها لدعوته وهو المجازاة من أبيها، فنسبت القول لأبيها، ولم تتبن ذلك القول، وهذا دليل على كمال العفة والأدب.

وفيه دلالة كذلك على أدب المشي للمرأة بحضور الأجانب، وهو أن تكون على حياء حتى في المشية، ويدخل في ذلك ما يلبس للمشي، لذلك قال تعالى: ﴿ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ ﴾ (النور: 31).

فنهى الله –سبحانه– عن ضرب الأرجل في الأرض ليخرج صوت الزينة وما عليها من حلي، فتكون وسيلة إلى الفتنة، ويدخل في ذلك كل ما هو محل فتنة، من مشية ومن ملبس (السعدي، 2000: 566)، فعلى المرأة التي تريد العمل أن تتحلى بالحياء الذي يأتيها بالخير كله، ولا يمنعها الحياء من العمل وسد الحاجة كما جاء في حال الفتاتين في حضورهما لماء مدين وكذلك تعاملهما مع موسى –عليه السلام–.

خامساً: اختيار التعامل مع القوي الأمين

القوي الأمين صفة اتصف بها موسى –عليه السلام–، واتصف بها نبينا –عليه الصلاة والسلام– قبل بعثته، ولا يتصف به إلا من علت به المنزلة، والمروءة، فكان للمرأة رأي مع أبيها لما يصلح حال أمرهم فقالت: ﴿ قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴾ (القصص: 26)، فمن علم من حاله أنه ذا قوة وأمانة يتعامل معه، ولا يتعامل مع غيره، وهو كلام جامع لا يزاد عليه من كماله (الزمخشري، 1997: 403/3).

وقيل: عرفت قوته من إزالة الحجر من على البئر وكان لا يستطيع إزالتها إلا ثلاثون رجلاً، وأمانته من طلبه منهن المشي خلفه (الطبري، 2000: 563/19). فالمرأة تشارك وليها فيما يصلح حال الأسرة، وذلك باختيار العامل بأمر الأعمال، والآية دليل على ذلك. فالمسلمة لها أن تعمل وتمكن من العمل المنوط لها، وعليها أن تكون ملتزمة بما يجب عليها من آداب، فهي تبتعد عما يكون في المخالطة المباشرة، وتبتعد عن كل ما يجلب الريبة، ولها أن تتعامل مع الأجنبي بقدر الحاجة ولا تزيد على قدر الحاجة، وتقبل المساعدة ولا تتمادى في القبول والاستغلال، وتكون بذلك كله على كمال حيائها وعفتها، وعليها أن تختار من الأعمال من كان القائم عليه قوي أمين.

من الآثار المترتبة على تمكين المرأة من العمل:

1. كسب المال الطيب للمرأة التي هي بحاجة إلى كسب المال، ومثال ذلك الأرملة والمطلقة، ومن لا ولي لها. فالعمل وكسب المال الطيب خير من مد يد الحاجة للناس، وانتظار إحسانهم، وفضل الإسلام الأكل من كسب اليد قال النبي –صلى الله عليه وسلم–: «ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود كان يأكل من عمل يده» (البخاري، 2002: 57/3).
2. حاجة المجتمع الآن لعمل المرأة وخاصة فيما يتعلق من بحوائج المرأة من الأمور الصحية والتعليم والرعاية وغيرها، فالمرأة تكون داعمة لمجتمعها، وعاملة على حاجات جنسها من النساء.
3. الأمن المالي للأسر التي هي بحاجة لعمل المرأة، والآيات التي وقفنا عليها تبين ذلك.
4. عمل المرأة يكون فيه سد حاجتها، والنساء تختلف باختلاف حوائجهن.
5. إشغال المرأة بما فيه فائدة، وجعلها عاملاً أساسياً في بناء مجتمع متكامل؛ لأن عمل المرأة ضروري في عدة جوانب، ومثال ذلك الصحة واشتهر النساء بذلك، والتعليم، وغيرهما.

الخاتمة

النتائج والتوصيات:

وفي ختام هذا البحث نخلص لبعض النتائج وهي:

1. إباحة خروج المرأة من منزلها للعمل ملتزمة بالضوابط والآداب الشرعية، وذكرنا الأدلة على ذلك.
2. لم يمنع الإسلام المرأة من العمل، ولم يقف ضد تمكينها من ذلك، بل ذكر صورة من تمكين المرأة بآيات تتلى إلى يوم القيامة.
3. على المرأة العاملة الالتزام بآداب الخروج من منزلها، والآداب الإسلامية أثناء عملها.
4. أن المرأة عنصر أساسي في المجتمع المسلم، وهي عامل رئيس في بنائه وتنميته.
5. في عمل المرأة يكون فيه السد لحاجتها وحاجة أسرتها ومجتمعها.
6. أن الإسلام لم يمنع المرأة من التعامل مع الرجل الأجنبي، وكذلك الرجل أن يتعامل مع المرأة الأجنبية، بل وضح ذلك التعامل وكيف يكون بذكر الصورة والمثال.
7. اشتهرت على مر التاريخ أن المرأة رائدة في أعمال معينه، ومنها التمريض، وغيره.
8. أن خروج المرأة من بيتها لا بأس به ديناً وخلقا.

التوصيات:

أوصي بالوقوف على الإصلاح الاجتماعي في تمكين المرأة في ضوء القرآن الكريم.

المراجع:

ابن بطال، علي بن خلف بن عبد الملك أبو الحسن. (2003). شرح صحيح البخاري لابن بطال. (ط2). مكتبة الرشد .

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي (1984). التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد. الدار التونسية للنشر والتوزيع

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني أبو عبد الله. (2009). سنن ابن ماجه. (ط1). [تحقيق: شعيب الأرنؤوط]. دار الرسالة العالمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الرويفعى الإفريقي. (1994). لسان العرب. (ط1). دار صادر.

الألوسي، محمود بن عبد الله الحسيني شهاب الدين. (1995). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تفسير الألوسي. (ط1). دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي. (2002). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وأيامه، صحيح البخاري. (ط1). [تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر]. دار طوق النجاة.

البوصيري، أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل بن سليم بن قايماز. (1993). مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه. [تحقيق: محمد المنتقى الكشناوي]. دار العربية.

البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي ناصر الدين أبو سعيد. (1998). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير البيضاوي. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار العلم للملايين.

الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله. (1997). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، تفسير الزمخشري. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب العربي.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان= تفسير السعدي. (ط1). [تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق]. مؤسسة الرسالة.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن، تفسير ابن جرير. (ط1).[تحقيق: أحمد محمد شاكر]. مؤسسة الرسالة.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب مجد الدين أبو طاهر. (1996). بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز. (ط1). المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري الخزرجي شمس الدين. (1964). الجامع لأحكام القرآن، تفسير القرطبي. (ط2).[تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. دار الكتب المصرية.

القشيري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن النيسابوري. (د ن). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ صحيح مسلم.[تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي]. دار إحياء التراث العربي.

مصطفى، العمادي محمد بن محمد أبو السعود. (د ن). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، تفسير أبي السعود. دار إحياء التراث العربي.

النووي، يحيى بن شرف أبو زكريا محيي الدين. (1973). شرح النووي على مسلم. (ط2). دار إحياء التراث العربي.

معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال

Investment Obstacles in Artistic Works in the Kingdom of Saudi Arabia from the Point of View of Businesswomen and Businessmenn

د. خلود بنت حمد العبيكان
أستاذ الفنون المشارك، قسم الفنون البصرية كلية الفنون، جامعة الملك سعود
ORCID:0009-0005-4616-4160

Dr. Kholoud H. A. Al-Obaikan
Associate Professor of Arts, Department of Visual Arts,
College of Arts, King Saud University

(قُدم للنشر في 2023/12/09، وقُبل للنشر في 2023/12/28)

المستخلص

يعكس الاستثمارُ في الأعمال الفنيَّة تطوُّرَ نظرة المجتمع إلى الفنون البصَرية؛ باعتبارها أداة استثمار طويل المدى، وتهدف الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال، والتعرُّف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حولَ معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة في مجال الأعمال، الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ، الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة). طَبَّقت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ والمنهج التحليليّ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تم توزيعها على عينة مجتمع الدراسة والتي بلَغ عددُها (204) رجلًا وامرأة، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدة نتائج؛ أبرزها: أنَّ المعوِّقات المرتبطة بالأنظمة واللوائح جاءت في الترتيب الأول، يليها المعوِّقات المرتبطة بالأعمال الفنيَّة، وفي الترتيب الثالث المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار، وخرجت الدراسة بعدة توصيات؛ أهمها: ضرورة وضع أنظمة ولوائح لتنظيم عمل الاستثمار في الأعمال الفنيَّة، وتوفير البِنْيَة الأساسيَّة اللازمة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

الكلمات المفتاحية: استثمار، أعمال فنيَّة، سيدات ورجال أعمال.

Abstract

Investment in artistic works reflects the evolution of society's view of the visual arts as a long-term investment tool. The current study aims to identify the investment obstacles in artistic works in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of businesswomen and businessmen, and to identify the differences between the responses of members of the study sample about the investment obstacles in artistic works in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of businesswomen and businessmen due to the following variables (gender - Years of experience in the field of business - investing in artistic works before - obtaining training courses or workshops on investing in artistic works). The study applied the descriptive approach and the analytical approach and used the questionnaire as a study tool. The questionnaire was distributed to a sample of the study population, which numbered 204 men and women. The study reached several results, the most prominent of which is that the obstacles related to systems and regulations came in first place, followed by the obstacles related to artistic works, and the obstacles related to investment came in third place. The study came out with several recommendations, the most important of which is the necessity of developing systems and regulations to regulate investment in artistic works and providing the necessary infrastructure for investment.

Keywords: Investment, artistic works, businesswomen and businessmen

المقدمة:

يعد الاستثمار من أهم العوامل الاقتصاديَّة التي تُسهِم في النمو الاقتصادي للمجتمعات، وتعزز من ازدهارها؛ فهو يعتمد على رأس المال لشراء الأصول المختلفة وإدارتها لتحقيق أكبر قيمة على المدى الطويل، ويتطلَّب ذلك اتخاذ إجراءات وقرارات مبنيَّة على توقُّعات للاتجاهات المستقبليَّة والمعلومات الماليَّة المتاحة.

عندما يدور الحديث عن الاستثمار فعادةً ما يرتبط ذلك بسوق الأوراق الماليَّة وبعض الاستثمارات الأخرى كالعقار وغيرها، إلا أنَّه في السنوات الأخيرة تنوَّعَت مجالاتُ الاستثمار التي يلجأ إليها المستثمرون بحثًا عن مجال جديد مختلف عن الطُّرق التقليديَّة المعروفة في الاستثمار لتحقيق دخل مناسب، وفي المجتمعات المتحضرة تحتل الفنون والمجالات المرتبطة بها مكانًا مهمًّا لدورها في تحسين جودة الحياة، ويعتبر الاستثمار في الفنون -بشكلٍ عامٍّ- أحد مجالات الاستثمار الجديدة، والتي لا تخضع للعوامل التي تسيطر على الأسواق الماليَّة التقليديَّة أو تتأثر بالوضع الاقتصادي العام؛ فهو استثمار يتطلب الصبرَ والحذرَ والمرونة والاطلاع الدائم على المتغيِّرات في سوق الأعمال الفنيَّة.

يعكس الاستثمار في الأعمال الفنيَّة تطوُّر نظرة المجتمع إلى الفنون البصَرية؛ باعتبارها أداة استثمار طويل المدى، وقد أشار الجهني (1370) إلى أن الأعمال الفنيَّة دخلت مجال الاستثمار منذ بداية السبعينات، ويعود ذلك إلى ارتفاع التضخم بالعالَم، في الوقت الذي حافظت الأعمال الفنيَّة على قيمتها وقوتها؛ ممَّا لفَت الأنظارَ إلى الاستثمار فيها، فاهتمت بها شركات استثمار أمريكية وأوروبية ويابانية، ويرى لي (Lee's Black, 2006) أن أول سياسة رسميَّة للفنون تبنَّتها حكومةُ المملكة المتحدة، والتي أكدت على الحاجة إلى التخطيط في الفنون والثقافة لتحسين جودة الحياة من خلال تطبيق معايير ومبادئ توفير الفنون في البلاد، كما دعا إلى النمو المستدام في الاستثمار بالفنون عن طريق متطلَّبات التمويل الرأسمالي لإسكان الفنون، وهذا يستوجب أن تدعم الحكومة البريطانية في أن يكون بكل أنحاء بريطانيا صالات عرض وشركات فنون، وعليه تَضاعَف هذا التمويلُ ثلاثَ مراتٍ في الفترة (1970-1965) ؛ ممَّا دفع الحكومة البريطانية إلى إرساء مبدأ تمويل الفنون للصالح العامّ.

وقد أشار عجيز (2021) لاتفاق المختصين في قطاع الفن والإبداع على أن زيادة حجم الاستثمارات الثقافيَّة بما فيها جمع وبيع المقتنيات والتُّحَف الفنيَّة يعزز من النمو المستدام للاقتصاد الإبداعيّ؛ بما يزيد من مساهمته في الناتج المحليّ الإجماليّ الوطنيّ، وأكدوا على أنَّه بالرغم من أن سوق المقتنيات الفنيَّة لم يصل إلى مرحلة النضج الكاملة، إلا أن المبادَرات والإستراتيجيات التي يتم التخطيط لها في الإمارات تعزز من التوسع في ذلك المجال، خاصَّة أن عائدات الاستثمار من جمع وبيع المقتنيات والتُّحَف الفنيَّة يتراوح بين (20) إلى ما يزيد على (100%)، خاصَّةً في ظل العصر الرَّقْميّ، الذي يُتيح عمليَّةَ الاقتناء والبيع إلكترونيًّا، وفي هذا الصدد ذكَر (عبيد، 2013) أنَّه يجب على المؤسَّسات الاستثماريَّة والمستثمرين الأفراد الاستثمار في اللوحات الفنيَّة، وأن هذا يُسهِم في تنويع مُكوِّنات المحافِظ الاستثماريَّة، ويُوفر آلية إضافيَّة لإدارة المخاطر.

يُعَدّ الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالسعودية دون المستوى المأمول - حسب علم الباحثة- في ظل دعوات تطوير الاقتصاد وتنويعه وتخفيف الاعتماد على النفط، فما زالت اللوائح التنظيميَّة غير واضحة في هذا المجال، وصالات العروض الفنيَّة المتخصصة قليلة، وزياراتها لا تكون إلا مِنْ قِبَل فئة متخصصة في المجتمع، وشراء اللوحات وتقييمها غير واضح، وتُعَدّ هذه الدراسة إحدى الجهود التي تحاول الكشف عن معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالسعودية للخروج بتوصيات تساعد في تذليل تلك المعوِّقات والحد من تأثيرها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء أهميَّة تنويع مصادر الاقتصاد وإيجاد سياسات تهدف لاقتصاد متنوع يعتمد نموه على قطاعات مختلفة لتحقيق نوع من الاستقرار الدائم سعت المملكة العربيَّة السعوديَّة من خلال رؤية (2030) إلى تطوير الاقتصاد وتنويعه، وتخفيف الاعتماد على النفط؛ من خلال العديد من الإصلاحات الاقتصاديَّة والماليَّة، والتي استهدفت تحوُّلَ هيكل الاقتصاد السعودي إلى اقتصاد متنوع، ومستدامٍ مبنيّ على تعزيز الإنتاجيَّة، ورفع مساهمة القطاع الخاصّ، وتمكين القطاع الثالث (رؤية 2030، 2023).

ويختلف الاستثمار في الفنون البصَرية عن الاستثمار في فئات الأصول التقليديَّة، لكون الفن لا يعد من الأصول السائلة؛ أي أنَّه ليس من الأصول التي يمكن بيعها وتحويلها إلى نقد خلال فترة زمنية قصيرة جِدًّا، وما نشهده الآن من حراك استثماريّ فنيّ على مستوى دول الخليج العربيّ وإن كان في بدايته كتجربة قطر، والتي أصبحت أكبرَ مشترٍ في العالَم في سوق الفنون؛ حيث يشكل المشترون القطريون (25%) من إجمالي سوق الأعمال الفنيَّة في الشرق الأوسط، التي يصل حجمها إلى (11) مليار دولار (العربيَّة، 2012)، وبناءً على ما أشار له إبلوفيسكي (Ábelovský, 2008) أنَّه في الوقت الذي تنخفض فيه أسعار الأسهم والعقارات بشكل جذري، تندفع البورصات وتزداد صعوبة الوصول إلى القروض وتصبح باهظة الثمن، ويظل الاستثمار في الفن أحد الأضواء القليلة في نهاية النفق، كما أشار آل ثاني (2015) إلى أن الاستثمار في الثقافة لم يعد خيارًا محدودًا بل ضرورة، لافتًا إلى أن الثقافة اليوم أصبحت تلعب دورًا بارزًا في اقتصاد الدول، كما هو الأمر بالنسبة للمؤسَّسات الثقافيَّة التي تُسهِم بشكلٍ كبيرٍ في نشر الثقافة وكافَّة أنواع الفنون.

وفي نفس السياق ذكرت دراسة لبيرولا (Birula, 2013) أن الاستثمار في الفنون يكون بطريقتين:

1. مباشر، يستند إلى إجراء عمليات شراء مباشرة للأعمال

الفنيَّة في السوق الأولية أو الثانويَّة، وينطوي دائمًا على شراء فعليّ، وامتلاك للعمل الفنيّ.

2. غير مباشر، وغير مرتبط بامتلاك عمل فنيّ، بما في ذلك على وجه الخصوص:

- شراء أسهم الشركات العاملة في السوق الفنيّ مثل: سوذبيز هولدينج إنك، أرت نت آي جي، آرتبرايس إس أي، صندوق آرت إن موشن (Sotheby's, Holding Inc., Artnet AG, Artprice S.A., Art in Motion Income Fund)
- شراء حصص في صناديق الاستثمار الفنيّ المتخصّصة؛ مثل: صندوق فاين آرت، صندوق كوليكتورز (Fine Art Fund, Collectors Fund).

أشارت دراسة عبد الحميد (2018) إلى أن المملكة أدركت أهميَّة إستراتيجيات التنويع الاقتصادي، لتجنُّب المشكلات الناتجة عن عدم استقرار أسعار النفط، وذلك من خلال تحقيق التنوع في هيكلها الاقتصادي؛ وبالتالي تنويع مصادر الدخل، وتخفيض الاعتماد على النفط كمصدر وحيد للدخل، وهو ما يتطلَّب التحولَ من نموذج النمو الحالي إلى نموذج نمو يقوم على التنمية المتوازنة، ومع دعم السعوديَّة وتشجيع مجالات الاستثمار الجديدة أشار العثمان (2015) إلى توجُّه الحكومة السعوديَّة إلى إعداد خطة الاستثمار الوطنيَّة الموحَّدة، التي تحدد الفُرَص الاستثماريَّة في القطاعات المستهدَفة لاستقطاب الشركات العالميَّة الرائدة للاستثمار في المملكة، مع تقديم حوافز ومزايا لتلك الشركات، كما تقوم بإعداد برنامج وطني لمعالجَة معوِّقات الاستثمار على أرض الواقع، بالاستفادة من التجارب الدوليَّة، كما يتم العمل على إعداد خريطة استثمارية لتعزيز الفُرَص الاستثماريَّة التي تهدف إلى تطوير القطاعات الواعدة.

وترى الدراسة الحاليَّة أن ضَعْف عمليَّة الاستثمار في الفنون البصَرية قد يكون ناتجًا عن حداثة فكرة الاستثمار في الفنون بالسعودية بشكلٍ عامٍّ، ووجود معوِّقات أثَّرَتْ على تفعيل هذا الجانب الاستثماري بشكل خاصٍّ، وهذا ما يستدعي دراسةَ المعوِّقات التي تؤثِّر على الاستثمار في الفنون البصَرية حتى يمكننا مواجهة هذه المعوِّقات وإيجاد الحلول المناسبة لهذه التحدِّيات، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحاليَّة، والتي تمثَّلت بالسؤال الرئيسيّ:

ما معوِّقات الاستثمار في الفنون البصَرية بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرُّف على معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال، وعلاقة ذلك وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال الأعمال، الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ، الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة).

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حولَ معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة في مجال الأعمال، الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ، الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة)

أهميَّة الدراسة:

تَكْمُن الأهمية في كون الاستثمار في الفنون البصَرية بالسعودية من الدراسات الحديثة التي قد تُحدِث حِراكًا إيجابيًّا في تناوُل معوِّقات الاستثمار في الفنون بشكلٍ عامٍّ، والفنون البصَرية بشكل خاصٍّ، والعمل على إيجاد حلول لهذه العقبات، كما أن هذه الدراسة قد تُسهِم في تنمية الثقافة الفنيَّة لدى المجتمع في ظل وجود حِراك استثماريّ تقنيّ، إضافةً إلى أن نتائج هذه الدراسة قد تفتح بابًا لاتخاذ قرارات لتفعيل دور الاستثمار في الفنون بشكلٍ عامٍّ.

مصطلحات الدراسة:

المعوِّقات (Obstacles): لفظ عاقه، عوقًا: منعه منه وشغله عنه. (أنيس وآخرون، 2004) ويعرف إجرائياً في أنه ما يراه الاقتصاديون من صعوبات تَحُول دونَ تفعيل الاستثمار في الفنون البصَرية.

الاستثمار (Investment): توظيف المال بهدف تحقيق العائد أو الدخل أو الربح (حردان، 1997)، وعرَّفه عمر (1992) على أنَّه توظيف المال في عمليَّة أو نشاط اقتصاديّ يهدف إلى تحقيق عائد مادي، وذكر حنفي (2001) أنَّه تأجيل الاستهلاك لفترة قادمة، ثم توجيه هذه الأموال إلى الاستثمار وليس للاكتناز.

الأعمال الفنيَّة (Artworks): يُقصَد بها في هذه الدراسة مجال الفنون البصَرية؛ وهي: مجموعة الفنون التي تهتم بإنتاج أعمال فنيَّة تحتاج لتذوقها الرؤية البصريَّة المحسوسة على اختلاف الوسائط المستخدَمة في إنتاجها (العامري، 2009) كاللوحات والمجسَّمات الفنيَّة.

الإطار النظريّ:

مفهوم الاستثمار:

شاع استخدام كلمة (استثمار) بما هو مرتبط بتحقيق المكاسب عن طريق ممارسة نشاط تجاري بهدف الحصول على

أرباح، وقد أكد الجهني (1370) أن هذا المعنى ينصرف على كافّة المجالات، سواء في التجارة أو الصناعة أو النقل... وغيرها من المجالات، وأشار البنا (1998) إلى أن الاستثمار يكون من خلال الفرد الذي يُوفِّر مبلغًا مِنْ دخلِه ليقوم بعملية الاستثمار ليعود عليه بالفوائد، يساعد الاستثمار مع الوقت على جمع ما نحتاج له من أموال؛ فنستطيع من خلاله تنمية الثروة، وتوفير دخل، وتحقيق أهداف على المدى القصير والطويل.

أشار الحوراني (2020) إلى تبايُن العائد الماديّ المتحقِّق من جهة معايير عديدة؛ على سبيل المثال: الفترة الزمنيَّة المستهدَفة، طبيعة النشاط الاقتصادي، حجم عوامل الإنتاج، مدى وجود تكنولوجيا متطورة، مستوى الاستخدام الأمثل للموارد... وغيرها، خاصَّةً في ظل تطور المفهوم الذي يركز على مدى وجود أخطار متوقَّعة، وتشير هيئة سوق المال السعوديَّة (هيئة سوق المال، 2023) إلى أن العائد هو إجمالي الدخل الذي يحققه المستثمر من استثماره في كل عام، ويتم التعبير عنه كنسبة من قيمة الاستثمار الأصليَّة، ويحصل المستثمر على عائد من استثماره في الأسهم أو صناديق الاستثمار عندما تقوم هذه الأوعية الاستثماريَّة بتوزيع أرباح، ويمكن الحصول على العائد على الاستثمار من قسمة الربح الموزَّع الذي يحصل عليه المستثمر خلالَ العام، على إجمالي المبلغ الذي أنفقه لشراء أداة الاستثمار، ومن الضروري الإدراك أن معدل العائد ثابت لا يتغير بتغيُّر عدد الأسهم التي يملكها المستثمر، ويُعَدّ فهمُ العَلاقة بين المخاطرة والعائد أمرًا مهمًّا لتطوير الإستراتيجية الاستثماريَّة للمستثمر؛ لذلك هناك ثلاثة مبادئ أساسيَّة للمستثمر:

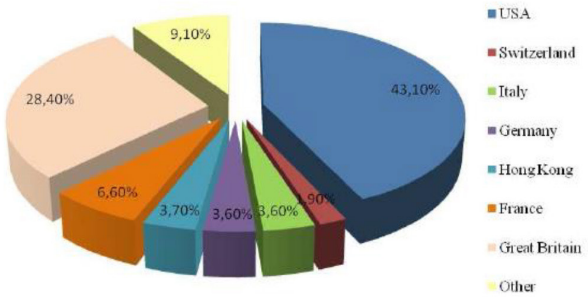
1. العَلاقة بين المخاطرة والعائد عَلاقة طرديَّة كلما زادت المخاطر بإمكانية خسارة جزء من رأس المال المستثمَر، زادت إمكانية تحقيق عائد أكبر على هذا الاستثمار، وكلما انخفضت أخطار الخسارة في رأس المال المستثمَر، انخفض معدل العائد المتوقَّع، وتُشكِّل هذه التغييرات التي تطرأ على الاستثمارات أو على المدى السعري عاملًا مهمًّا في تحديد مستوى المخاطر؛ فزيادة مستوى هذه التقلُّبات تؤدّي إلى زيادة المخاطر.
2. لكل مستثمر قدرة تحمُّل مختلفة للمخاطر يحدد مستوى المخاطر التي يرغب المستثمر في تحمُّلها عند دخوله في أحد الاستثمارات، المعيار الذي يبين مدى قدرته على تحمُّل المخاطر، إضافةً إلى درجة ثرائه والأموال المتاحة لديه للاستثمار، وحدود تحمُّل المستثمر للمخاطر نتاج عوامل عديدة، منها العمر، وطبيعة ميول المستثمر، إضافةً إلى أهدافه الاستثماريَّة.
3. بما أن المخاطر تتفاوت بتفاوت أنواع الاستثمار، فمن الممكن أن يوازن المستثمر بين المخاطر والعوائد المتاحة في محفظته الاستثماريَّة، من خلال التوزيع المنطقيّ لأصوله الاستثماريَّة، وكذلك من خلال اعتماد إستراتيجية واضحة لتنويع الاستثمارات في محفظته.

وبما أن أسواق المال غير مستقرة عالميًّا؛ ممَّا يُفقِد الناسَ ثقتَهم في الاستثمارات الماليَّة، يرى دادو وفيكياتشوفا (Dado & Fekiacova, 2015) أنَّ الاستثمارَ في الفن بديلٌ لاسترداد الأموال، ويجلب أيضًا مزايا أخرى (مثل التجربة الجماليَّة، ومتعة الفن)، وفي السنوات الأخيرة، أصبح الاستثمار في الفن اتجاهًا عالميًّا له أيضًا ميزات محددة، لا سيما في مجال التسويق، وأشار برونو وريتو (Bruno and Reto,2013) إلى أنَّه –عادةً– ما تحقق الاستثمارات في الأصول الماليَّة عائدًا نقديًّا فقط، بينما تؤدّي حيازة الفن بالإضافة إلى ذلك إلى عائد نفسيّ؛ بسبب المتعة والاحترام الاجتماعيّ لعقد العمل الفني، في السوق التنافسيَّة، يتم معادلة معدل العائد الإجماليّ، ويترتب على ذلك أن العائد الماليّ يجب أن يكون أصغر مما هو عليه في الأسواق الأخرى؛ حيث لا يوجد مثل هذا العائد النفسيّ، وكمستثمر، من المستحيل التنبُّؤ بشكل موثوق بالعائد الماليّ في أي سوق، في المقابل، فإنَّ العائد النفسيّ في العمل الفنيّ يمكن التنبُّؤ به، وهذا حافز مهم للتشجيع في الاستثمار الفنيّ.

في دراسة لستريكفانيتش (Skřivánek, 2010) أصبح المسيطِر في سوق الفن هو الولايات المتحدة الأمريكية، حاليًا، وهناك دول جديدة؛ مثل هونغ كونغ، والصين، وأوروبا، تحقق نموًّا أيضًا، إضافةً إلى المنطقة الأكثر أهميَّةً في أوروبا؛ وهي لندن، حيث تباع في مزادات مثل كريستيز وسوثبي (80%) من الأعمال الفنيَّة. (شكل 1)

شكل 1

حجم المبيعات من قبل البلدان (Skřivánek, 2010: 29)



أشار الجراح (2009) إلى أن العالَمَ مؤخَّرًا شهد موجة استثمارات في الفنون المعاصرة، وبات يأخذ أبعاد مختلفة، ويؤكد أن الاستثمار في الفن لا يزال مجالًا مُغريًا وفقَ ما أشارت له إحصائيات معرض آرت دبي، وآرت نيويورك، وهونغ كونج، ومزادات دار كريستيز، فحسبَ إحصائيَّة آرت دبي فإن أسعار الأعمال الفنيَّة منذ الدورة الأولى (2006) شهدت ارتفاعًا في أسعار اللوحات الآسيوية والشرق أوسطية، لكنها لم تصل إلى أسعار اللوحات العالميَّة بطبيعة الحال؛ فعلى سبيل المثال: في عام (2006) بيعت لوحة هندية بـ (80.000) يورو، وهو سعر يُعَدّ مُغريًا للوحة لا تُصنَّف بالعالمية، إضافةً إلى العديد من الأعمال التي بيعت بعشرة أضعاف سعر اللوحة الأوربية كعمل المصوِّر الإيراني عباس كيروستامي.

وفي دراسة عن مبيعات الفن الهندي على مستوى العالَمَ أشارت دراسة بهات (Bhatt, 2013) إلى الطلب المتزايد على الفنون الجميلة الهندية؛ حيث ارتفعت الأسعار من (50) مليون دولار إلى ذروة تبلغ حوالي (270) دولارًا إلى (290) مليون دولار، وهذا يشير إلى الشعبيَّة المتزايدة والاهتمام بالفن الهندي، وأشار إلى أنَّه انخفض الطلب في عام (2008) بسبب (الانهيار) العالميّ للأزمة الماليَّة العالميَّة، وهو ما أكده العمران (مستشار مالي واقتصادي. تم أخذ هذه المعلومة من خلال مقابَلة شخصية) (2023) أن عام (2008) شهد انهيارًا تامًّا في أسعار جميع الأصول الاستثماريَّة، وتضمَّن ذلك إفلاس بعض الدول كاليونان على سبيل المثال.

وفي الشرق الأوسط أبدى المستثمرون اهتمامًا كبيرًا بالفنون؛ حيث تشير التقديرات التي نُشرت مؤخَّرًا إلى أنَّه من بين نحو (100) ألف عمل فني بِيعَ خلالَ العام الماضي، استحوذ مشترون من روسيا وآسيا والشرق الأوسط على حصة بلغت (25%) منها، ومن هذا المنطلق نجد أن بنك الإمارات دبي الوطنيّ وقَّع اتفاقيةَ شراكة مع مجموعة صندوق الفنون الجميلة؛ بهدف إطلاق خدمات استشاريَّة في مجال الفنون لعملاء البنك من أصحاب الثروات الفائقة.

ويسعى الصندوق الاستثماري إلى استقطاب عدد كبير من الأثرياء والمهتمين بقطاع الفنون الجميلة والنادرة في الإمارات والمنطقة، لاسيما مع تحوُّل أنظار العالَمَ إلى أبو ظبي التي تخطط للتحول إلى عاصمة للفنون إقليميًّا وعالميًّا، ويتيح الصندوق الذي يدير أصولًا بقيمة (100) مليون دولار حاليًّا، المجال أمام الأثرياء للدخول في مجال استثماري يسجل معدلات نمو مرتفعة حتى خلال فترة الركود الاقتصادي الذي ضرَب العالَمَ، وذلك بحد أدنى للاستثمار يبدأ من (100) ألف دولار من دون حد أقصى (الخليج، 2011).

وذكر عبيد (2013) أن مصارف الإمارات شرعت في اقتناء مجموعات من اللوحات الفنيَّة لكبار الفنانين والتشكيليين، بوصفها أصولًا تتضمَّنَها مَحافِظُها الاستثماريَّةُ؛ بغرض تحقيق المزيد من التنوع لهذه المحافِظ، باعتباره أحد الطُّرق الفعَّالة لحماية هذه الأصول ضد المخاطر بمختلف أنواعها؛ فعلى سبيل المثال: اقتنى دويتشه بنك Deutsche Bank مجموعةَ لوحات فنيَّة من إبداعات فنانة تشكيلية إماراتيَّة، وتمثَّل الهدفُ الرئيسيُّ من اقتناء هذه اللوحات هو إدراجها ضمن موجودات وأصول للبنك، وفي نفس السياق يمتلك بنك الإمارات للاستثمار منصَّة مفتوحة للاستثمار في اللوحات الفنيَّة.

ذكر الجيدة (2022) أنَّه خلال عامَيْ (2014) و(2015) استُضيفت في قطر دار المزادات العالميَّة سوذبيز في مركز كتارا للفن، كجزء من خطة المركز لتوسيع علاقاته مع المراكز الدوليَّة في عالم الفن، وتنمية ثقافة اقتناء الأعمال الفنيَّة النادرة من خلال المزادات، وقد كُللت التجربة بالنجاح، موضِّحًا أنَّه من أهم معايير الفنَّان الناجح وصول أعماله لإحدى دُور المزادات المشهورة، حيث تملك كل دار مزادات مجموعة من القيّمين على الأعمال الفنيَّة لفرز كل عمل على حدة، ودراسة معمَّقة لتاريخ الفنَّان وأسلوبه، مما يوثق القيمة الفنيَّة لكل عمل بطريقة احترافيَّة لكل من الفنَّان والمقتني في السوق الفنيّ على مدار السنين، وفي نفس السياق ذكر أبو عيسى (2022) أنَّ لدار الباهي في قطر تجارب ناجحة في مجال المزادات والفن، فلكل فئة طابع خاص، ومن الإضافات المميزة تأسيس فئة جديدة من المزادات الخاصَّة بالفنانين الصاعدين، وتقديم منصَّة عالميَّة لعرض أعمالهم الفنيَّة للمقتنين وعُشَّاق الفن تعبيرًا عن دعم الدار للفنانين الشباب، وخَلْق فُرَص لإبراز مواهبهم الفنيَّة وعرضها للعالَمَ من خلال منصتهم الإلكترونيَّة.

وفي السعوديَّة احتلت الثقافة والفنون مكانة كبيرة في رؤية (2030)؛ من خلال فتح مجالات جديدة للنشاط الاقتصادي (رؤية 2030، 2023)، وتعمل هيئة الفنون البصَرية على إستراتيجيتها الشاملة التي ترسم الطريق نحو تطوير قطاع الفنون البصَرية في المملكة، وتدعم ممارسيه من المواهب والشركاء والمستثمرين، بما يتواءم مع رؤية وتوجُّهات وزارة الثقافة، ويحقق أهداف رؤية السعوديَّة (2030) في جوانبها الثقافيَّة، وتشمل هذه الإستراتيجية تطوير الأنظمة المرتبطة بقطاع الفنون البصَرية، واقتراح مشروعات الأنظمة والتنظيمات التي تتطلبها طبيعة عمل الهيئة وتعديل المعمول به منها، ووضع المعايير والمقاييس الخاصَّة بالقطاع، إضافةً إلى دعم حماية حقوق الملكية الفكريَّة، وتطوير التراخيص للأنشطة ذات العَلاقة، وغير ذلك من المهام (واس، 2021). وترى الدراسة الحاليَّة، أنَّه في السنوات الأخيرة زادت أعداد المعارض الفنيَّة، ونشطت حركة شراء الأعمال الفنيَّة والاقتناء، ولكنَّها ما زالت في بداياتها، وتحتاج إلى تنظيم وحوكمة.

في دراسة لبيرولا (Birula, 2013) ذكَرَتْ أن سوق الأعمال الفنيَّة لديه العديد من السِّمات التي تميزه عن سوق الأوراق الماليَّة عند معاملة الفن كأصل للاستثمار، ويشير جدول (1) إلى السِّمات المميِّزة للأعمال الفنيَّة والأوراق كأصول استثمارية، بالإضافة إلى سوق الفن وسوق البورصة.

جدول 1

السِّمات المميزة بين الأعمال الفنِّية والأوراق الماليَّة (Birula, 2013: 3)

المعيار	الأعمال الفنيَّة	الأوراق الماليَّة
الخصائص	نادرة، لا تتكرر (حتى لو تم تنفيذها مرة أخرى من نفس الفنَّان).	عدد كبير من الأوراق الماليَّة المتجانسة والقابلة للتبديل بشكل كامل.
الحفظ والصيانة	ضمان تخزين مناسب للعمل الفنيّ (درجة الحرارة، الإضاءة، السرقة... إلخ).	غير قابل للتطبيق.
تصنيف أصول الاستثمار	• الاستثمارات الكبرى: لوحات أشهر الرسامين المعروفين عالميًّا مثل: بيكاسو، مونيه... إلخ. • الاستثمارات المتوسطة: لوحات الفنانين من المستوى الثاني الذين لهم أهميَّة على المستوى الوطنيّ. • الاستثمارات الصغيرة: لوحات الرسامين المصنَّفة مستوى ثالثًا لفنانين ذوي أهميَّة إقليميَّة أو محليَّة.	• الاستثمارات الكبرى: أسهُم في الشركات الكبرى – أسهُم الشركات المشهورة ذات الأُسُس المستقرة، رأس المال الكبير، مستوى عالٍ من التوزيع، الأسعار مستقرة. • الاستثمارات المتوسطة: أسهُم في الشركات ذات رأس المال المتوسط، أُسُس أقل قوةً واستقرارًا، تباين أعلى في مستويات الأسعار. • الاستثمارات الصغيرة: أسهُم في الشركات ذات رأس المال الصغير، وضعية ماليَّة غير مستقرة، تباين عالٍ في مستوى الأسعار.
الحرية	مالك العمل الفنيّ متحكم فيه ولا يواجه أي منافَسة	مالكو الأوراق الماليَّة يتعاملون في سوق تنافسي.
تقسيم السوق	السوق الأولية، السوق الثانويَّة	السوق الأولية، السوق الثانويَّة.
نوع السوق	سوق نخبوي فاخر	سوق جماهيري.
السوق المؤسَّسيَّة	المزادات	البورصة
السوق غير الرسميَّة	الشراء من الفنَّان نفسه	غير قابل للتطبيق
تكرار الجلسات	تنظم جلسات المزادات بشكل أقل تواترًا، موسميَّة المزادات، عدد أقل من الصفقات	المعامَلات ذات معدل متكرر في سوق البورصة في نظام تداول مستمر، معدل أعلى للصفقات المبرَمة
توافر المعلومات حولَ أسعار المعامَلات	أسعار الأعمال الفنيَّة (خارج المزاد) غالبًا ما تظل معلومات خاصَّة، يعرفها فقط أطراف المعامَلة المبرَمة	معلومات عامه معلنة في البورصة
مؤشِّرات الأسعار	مؤشر الفن مي–موسيس (مؤشر فن الإبداع مي–موسيس هو أهم مؤشر من مؤشرات سوق الفن، تم إنشاؤه بواسطة جيانبينغ مي ومايك موسيس، تتضمن قاعدةُ بياناته أكثرَ من (30) ألف عمل فني، تمت إعادة بيعها) مبيعات متكررة (مِنْ قِبَل أكبر دُور المزادات، الذين يعملون كوكلاء في تجارة الفن حولَ العالَم؛ مثل سوذبيز وكريستيز.) مؤشر سوذبيز، مؤشر فاسي وفان تو، مؤشر مبيعات هيلوب، مؤشر جابريوس	مؤشر داو جونز، ناسداك، مؤشر فاينانشيل تايمز ستوكس133، مؤشر داكس، مؤشر CAC 40، مؤشر PS 50، مؤشر WIG

أشار عسيري (2016) إلى الفوائد والجدوى الاقتصاديَّة وغير الاقتصاديَّة من الاستثمار في الفن، حيث تطرَّق إلى عدة نقاط أهمها:

1. يتم بيع (70%) من مجمل مبيعات الأعمال الفنيَّة من خلال إقامة معارض تشكيلية بطريقة محترفة.
2. رغم الأزمات الماليَّة التي نعاصرها الآن فإن صافي أرباح تجارة الفن التشكيلي لعام (2015) هو (12.7) مليار دولار.
3. لا يوجد حد متوقَّع لنسبة الربح في الأعمال الفنيَّة؛ فبعض الأعمال تُباع سريعًا بهامش ربح (8%)، وبعضها يزيد على (50%) في أقل من عام، وهناك نوادر وحظوظ تجعل الأرباح أكثر من عشرة أضعاف سعر الشراء.
4. جميع الأطراف تربح ماديًّا في هذا النشاط (الفنَّان، الجاليري، المقتني) ويُنمّي الجمهورُ ذوقَه الفنيَّ وحِسَّه الجَماليَّ بمشاهَدته لروائع الفن واحتكاكه المباشر مع المبدعين.

العائد الاستثماري:

أشارت دراسة كامبل (Campbell, 2008) إلى أهميَّة الاستثمار في الفنون كخيار بديل للمَحافِظ الاستثماريَّة؛ بهدف تنويع الأصول الاستثماريَّة، وتقليل المخاطر؛ وبالتالي تحقيق عوائد استثمار جيدة، وأكَّدت هيئةُ سوق المال السعوديَّة (https: //cutt.us/wV4ie) أنَّه عند اتخاذ القرار الاستثماري فلا يجب الاعتماد بشكلٍ كليٍّ على مقارَنة التوزيعات فقط؛ لذلك يجب إضافة توقُّعات النمو في القيمة السوقية للأصل الاستثماري إلى التوزيعات للوصول إلى العائد الاستثماري؛ فعلى سبيل المثال: لو كان عائد السهم (أ) هو (2 %)، وعائد السهم (ب) هو (4 %)، فقد يكون الانطباع هو أن السهم (ب) أفضل من الناحية الاستثماريَّة، لكنَّ الواقع قد يُشير إلى أن الاستثمار في السهم (أ) أفضل إذا أظهرت الشركة (أ) توقُّعًا أكبر للنمو في القيمة السوقية؛ ممَّا يعني فُرصًا أكبرَ لسهم الشركة بالارتفاع مستقبلًا، والذي –بدوره– سيرفع من إجمالي العائد الكلي على الاستثمار من خلال التوزيعات والقيمة السوقية معًا.

وفي نفس السياق ذكرَتْ دراسة برونو وريتو (Bruno and Reto, 2013) إلى وجود تذبذبات عالية في العائد الاستثماري على الفنون خلالَ فترات زمنيَّة قصيرة، بينما تنتظم هذه العوائد على المدى الطويل؛ فعلى سبيل المثال: أظهرت الدراسة أنَّ العائد الاستثماري للفنون في عام (1987) بلغ (37 %) في العام الواحد، وفي عام (2007) تجاوز العائد (22 %) في العام الواحد، وفي عام (1991) حقق العائد الاستثمار بالفنون انخفاضًا بـ (32 %) في العام الواحد، بينما أشارت الدراسة إلى أن العائد الاستثماري للفنون خلال الفترة (1957–2007) بلغ (3.9 %) في العام الواحد كمتوسط؛ وهذا يُوضِّح التذبذبات العالية للعائد الاستثماري على الفنون خلال الفترات الزمنيَّة القصيرة.

ذكر (عجيز، 2021) أن البعض يرى في أن الاستثمار في الفنون يندرج ضمن الاستثمار في الصناعات الثقافيَّة والإبداعيَّة، فيما تشير إحصائيَّة صادرة عن هيئة دبي للثقافة خلال يونيو الماضي (2021) عن ارتفاع إسهام الصناعات الثقافيَّة والإبداعيَّة في الناتج المحليّ لدبي من (2.6%) في (2018) إلى (2.7 %) في (2019)، علْمًا بأن إستراتيجية الاقتصاد الإبداعيّ لدُبي ترتكز على مضاعَفة مساهمة الصناعات الإبداعيَّة في الناتج المحليّ بنسبة (5 %) بحلول (2025)، ومضاعَفة عدد المبدِعين ليصلوا إلى (140) ألف مُبدِع في الفترة المقبلة؛ ومن جانب آخَر، كشَف تقريرٌ عالميٌّ صادرٌ في نهاية (2014) عن شركة نايت فرانك knight Frank وشركة دوغلاس إليمان Douglas Elliman عن أن العائد على الاستثمار في التحف الفنيَّة بلغ (5 %)، كما حققت عائدات بنسبة (17 %) مقارنةً بالسنوات الخمس التي سبقتها، ونسبة (226 %) مقارنةً بـ العشر سنوات التي سبقتها.

ومن هذا المنطلق أصبحت الشركات الكبرى والبنوك العالميَّة والمتاحف تتسابق على شراء الأعمال الفنيَّة باعتبار أن هذا استثمار للفنون ورعاية لها، ومع زيادة الإقبال، قامت بعض الشركات المتخصِّصة في بيع هذه الأعمال بإصدار مؤشر كالمؤشرات التي تسجل تغيُّرات أسعار الأسهم يسمح بمتابَعة أسعار الأعمال الفنيَّة والتغيرات التي تطرأ عليها مثل شركة سوذبي Sotheby بلندن وسيتي بنك Citi bank التي تقوم بتقديم برامج لمساعدة الراغبين في الاستثمار في هذا المجال (الجهني، 1370).

أشار عبيد (2013) إلى أنَّه من الجدير بالذِّكْر أن هناك جانبًا أسود لعوائد الاستثمار في الفن؛ إذ إن وفاة فنان مشهور سترفع من قيمة أعماله بشكل ملحوظ بحكم انعدام احتمال إنتاج أي أعمال جديدة له؛ وهذا ما يؤكد على ضرورة اقتناء الأعمال التي تعود لفنان له اسمه في السوق الفنيّ أو أعمال فنية تتمتَّع بأسلوب فني مميَّز وأصيل يصعب تكراره على المدى البعيد.

ذكرت بيرولا (Birula, 2013) أهم خصائص أساليب تحديد معدلات العائد في الفن، كما في جدول (2):

جدول 2

أساليب تحديد معدلات العائد في الفن (Birula, 2013: 7-8).

الطريقة	الخصائص	المزايا/ العيوب
مؤشر السعر البسيط	يستخدم أسعار المزاد المتوسطة، توزيع جودة اللوحات ثابت نسبيًّا مع مرور الوقت، مشابه لمؤشر سعر المستهلك (CPI) يتم إنشاء سلّة من اللوحات الممثلة ويمكن إعادة تقييم أسعار اللوحات المكوِّنة للسلة، التي لم يتم بيعها في الفترة التالية، بشكل دوريّ من قبل الخبراء، أو يمكن استبدالها ببدائل قريبة) البديل المفضَّل – لوحة لنفس الفنَّان بنفس الجودة والحجم).	الموضوعيَّة في تحديد البدائل.
تحليل البيع المتكرر RSR	يستخدم أسعار الأشياء الفردية المتداوَلة، تحليل تغيُّر أسعار نفس العمل في زمنين مختلفتين.	لا يتطلب قياس الجودة أو الخصائص الفنيَّة، ولا يتغير مع مرور الوقت، يتم تجاوُز تباين العمل الفنيّ، والفرق بين أسعار الصفقات في تاريخين يدل على

		فترة الوقت البَينيَّة، لا يستخدم أي بيانات عن المبيعات الفرديَّة، يستخدم فقط نسبة صغيرة من جميع الصفقات.
التحليل الهيدروني HR	يولد قيمًا فهرسيةً بناءً على خصائص العمل الفنيّ (اسم الفنّان، الموضوع...)، ويعطي أهميَّة أقل لتغير قيمة عمل معيَّن مع مرور الوقت، ويسمح بالنظر في كيفيَّة تأثير الخصائص المختلفة على قيمة العمل الفنيّ.	يتم إنشاؤه من جميع المبيعات، وليس من جزء صغير من المعاملات المتاحة، تتوفر حجم عينة أكبر، يعتمد على الخصائص المستخدَمة لوصف الأعمال، وعلى الشكل الوظيفيّ، يتجنَّب مشكلة تحديد العناصر ذات الجودة المتساوية للمقارَنة في أوقات مختلفة.
النموذج الهجين	يتبع نفس المبادئ كنموذج RSR ولكنه يعتمد هيكل نموذج HR بدلًا من النظر في تغيُّرات الأسعار للعناصر المقارنة من خلال إقران المبيعات	يتم النظر في كل عمليَّة بيع على حِدَة، ويتم تحديد وقت البيع (مثل السنة)، وتحديد عضويَّة مجموعة المقارنة كمتغيرات مستقلَّة.
النهج الهيدوني بخطوتين	يتيح للباحث استخدام كل سجل مزاد بدلًا من استخدام فقط تلك السِّجلَّات التي تنتمي إلى عينة فرعيَّة من الفنانين المحدَّدين.	يتيح عينة أكبر بشكل ملحوظ للباحث، ويقلل من التحيز في اختيار العينة التي تَكْمُن في المنهجيَّة الهيدونية التقليديَّة ومنهجيَّة المبيعات المتكررة.

إضافة إلى العوائد الماليَّة لابدَّ من التطرُّق إلى العوائد غير الماليَّة من الأعمال الفنيَّة؛ حيث ممكن أن تنبع هذه العوائد من مصادر مختلفة: اجتماعية وثقافيَّة ونفسيَّة ووظيفيَّة، فقد أشار سراكر وكوبك (Sraker & Copic, 2012) إلى أن هناك جانبًا اجتماعيًّا يستحق الاهتمام، بما في ذلك أن امتلاك الأعمال الفنيَّة يعزز الوضع الاجتماعيّ للمالك، وتكون مصدرًا للمكانة والاحترام في المجتمع كمجتمع فني، ومحب للفن، وشخص يدعم الفنانين وتطوير الفن، وللعوائد النفسيَّة دورٌ مهمٌّ إلى جانب العوائد الاجتماعيَّة من الاستثمار في الأعمال الفنيَّة؛ فقد يحقق ذلك فوائد فرديَّة يمكن تصنيفُها كصورة إيجابيَّة للذات، وهو ما أكده طنطاوي وبن لاحج (البيان، 2021) أن للفنون البصريَّة دورًا مهمًّا في تحسين الصحة النفسيَّة، انطلاقًا من فكرة تأثير الألوان في المتلقِّي، والتعبير عن المشاعر والأفكار. هناك العديد من الأسباب التي تجعل الاستثمار في الفنون البصَرية عاملًا مشجّعًا لخوض التجربة، ومن بين تلك الأسباب التي أشار لها العمران

- النمو المتوقَّع في العائد: حيث أثبتت الدراسات كدراسة برونو وريتو (Bruno and Reto, 2013) وجود نمو حقيقي في العائد الاستثماري في الفنون على المدى الطويل بالرغم من التذبذبات الحادَّة (صعودًا وهبوطًا) على المدى القصير؛ ممَّا يجعَلها خيارًا مهمًّا ومربحًا في المحافِظ الاستثماريَّة.
- التنوع في مجالات الاستثمار في المحفظة: وهو يساعد في استقرار العوائد الاستثماريَّة برغم الظروف الاقتصادية المختلفة، وخاصة أن العائد على هذا النوع من الاستثمار لا يرتبط بالعائد على الأسهم والسندات وغيرها من الأصول الاستثماريَّة؛ وبالتالي الاستثمار في الفنون يقلل من تقلُّب العائد الاستثماري على المدى الطويل.
- المتعة الجماليَّة: والتي لا يمكن أن تتحقق في الاستثمارات التقليديَّة؛ فالفنون مصدر متعة وسعادة وتحضُّر.

وبالرغم من ذلك فهذا لا يعني أن الاستثمار في الفن ليس بدون أخطار؛ فمن الممكن أن تنخفض قيمة الأعمال الفنيَّة، وقد يكون من الصعب بيعها، أو أن يكون العمل الفنيّ من الأساس ليس ذا قيمة فنيَّة تستدعي الاستثمار فيه.

وبشكلٍ عامٍّ فإن الأعمال الفنيَّة تُعَدّ مصدرًا من مصادر المتعة والتجربة لجماليَّة وجودة الحياة المرتبطة بتحسين نمط حياة الفرد والأسرة والمجتمع؛ بما يتوفق مع طبيعة كل مجتمع وأعرافه وتقاليده الخاصَّة، بالإضافة إلى إسهامها في تحقيق أهداف برنامج جودة الحياة (أحد برامج رؤية السعوديَّة 2023).

أخطار الاستثمار:

بالرغم من الجانب الإيجابي للاستثمار في الفنون إلا أنَّه كأي مجال استثماري آخر له أخطار، فهناك العديد من المخاطر التي يجب على المستثمرين مراعاتها عند اتخاذ قرار الاستثمار في الفنون البصَرية، والتي أشار لها الجهني (1370):

- احتمال تعرُّض الأعمال الفنيَّة للتلف كالرطوبة أو العطب، وهذا يتطلب رعاية فائقة.
- الاستثمار في الأعمال الفنيَّة ليست له قواعد ثابتة كما في الاستثمار التقليديّ، بل إنَّه يتوقف على أذواق الناس ومعاييرهم الخاصَّة التي تتغير من وقت لآخَر.
- مع زيادة الإقبال على الأعمال الفنيَّة زاد أيضًا وسائل التقليد والاستنساخ، وهذا يتطلب الاستعانةَ بخبير للتأكد من أصالة العمل الفنيّ.
- صعوبة بيع الأعمال الفنيَّة بشكل سريع؛ وبالتالي ليس هناك أمام المستثمر سوى المزادات الكبيرة التي تتقاضى عمولاتٍ مرتفعةً إلى جانب دفع الضريبة المستحقة.

أشارت دراسة برونو وريتو (Bruno and Reto, 2013) أن مشتري الأعمال الفنيَّة يتعرضون لخطر سرقة الأعمال الفنيَّة التي بحوزتهم، أو قد يتم تدميرها بالنيران أو الحروب والثورات، أو قد تكون كذلك هدف الهجمات الإرهابيَّة، وللحماية من بعض هذه المخاطر على الأقل، قد يتم التأمين على القطعة الفنيَّة ولكن القسط الواجب دفعه كبير ويتراوح بين (0.1) في المائة و(0.5) في المائة من قيمة العمل الفنيّ، كما ذكرت الدراسة أن من المخاطر ذات الأهمية الخاصَّة في سوق الفن إلى تدخُّلات عامَّة غير متوقَّعة، فيمكن للحكومات الاستحواذ على الأعمال الفنيَّة؛ بحجة أنَّها جزء من «التراث الوطنيّ»، ويمكن لهم تغيير ضريبة المبيعات أو المِلْكية أو تغيير حقوق الملكية، وقد تفرض الحكومات أيضًا قيودًا وقوانين جديدة على مالكي الأعمال الفنيَّة.

وترى الدراسة الحاليَّة أن هناك العديد من المخاطر التي يجب على المستثمرين مراعاتها قبل الخوض في الاستثمار في مثل هذا النوع من المجالات الاستثماريَّة، لعل أهمها:

- أخطار السوق: مرتبطة بانخفاض قيمة الأصول الاستثماريَّة؛ بسبب عدم استقرار السوق، وتغيُّر سعر الفائدة وعوامل اقتصاديَّة أخرى.
- أخطار الائتمان: هناك أخطار غير قابلة للتأمين؛ لأن نتائجها الماليَّة ضخمه جدًّا يصعب على شركات التأمين تحمُّل أضرارها.
- أخطار السيولة: وتتمركز حول إمكانية صعوبة بيع الأصول الاستثماريَّة بشكل سريع؛ حيث إن هذا النوع من الاستثمار قد يستمر لسنوات عدة.
- أخطار السرقة والغش: إمكانية تعرض المستثمر للغش بكون العمل ليس نسخة أصلية، أو عمل لا يتمتع بالأصالة، أو السرقة.
- أخطار النقل: تشير إلى إمكانية حدوث أمور غير متوقَّعة أثناء عمليَّة النقل قد تؤثر سلبًا على العمل نفسه؛ وبالتالي على قيمة الأعمال الفنيَّة.

نَخلُص من هذا أن الاستثمار في الفنون البصَرية يتطلب خبرةً واسعةً في المجالات الفنيَّة، كما يتطلب أيضًا حضور العديد من المزادات الكبيرة واكتساب الخبرة في عمليَّة المضارَبة، كما يستلزم ذلك العودة لبيوت الاستشارة المتخصِّصة في الاستثمار في مثل هذا النوع من المجالات الاستثماريَّة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرُّف على معوِّقات الاستثمار في الفنون البصَرية بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، من وجهة نظر رجال الأعمال؛ لذلك قامت الدراسة على المنهج الوصفيّ، والذي يعتمد على دراسة المشكلة، كما توجد بالواقع وجمع البيانات ووصفها وصفًا دقيقًا من خلال الجداول الإحصائيَّة؛ ومن ثَمَّ المنهج التحليليّ لتحليلها ومناقَشتها وتقديم المقترَحات والتوصيات من خلالها.

وفي الجانب الميدانيّ اعتمدت الدراسة الحاليَّة على المنهاج الاستقرائيّ بإجراء دراسة ميدانيَّة تقوم فيها بتصميم استبانة وتوزيعها بهدف الحصول على المعلومات اللازمة وتحليلها وتفسيرها؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكوَّن مجتمعُ الدراسة من سيدات ورجال الأعمال في السعوديَّة، ونظرًا لصعوبة تحديده تم الاعتماد على إحصائيَّة الحاصلين على وثيقة العمل الحر (التجارة) والذين يبلُغ عددُهم أكثر من (631.5) ألف سعودي وسعودية (أرقام، 2021) بالإضافة إلى عدد السِّجِلَّات التجاريَّة وفقَ إحصائيَّة وزارة التجارة أكثر من (1350000) (وزارة التجارة، 2023) مع العلم أن الفرد الواحد يستطيع أن يفتح أكثر من سجل تجاري؛ وعليه فإن مجتمع الدراسة يبلغ ما يقارب المليونين.

وقامت الدراسة الحاليَّة بتوزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائيَّة من سيدات ورجال الأعمال، وكانت الاستبانات المستردَّة (204) استبانة، جميعها صالح للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (204).

الخصائص الديموغرافيَّة لأفراد عينة الدراسة: تم تحليل بيانات أفراد العينة باستخدام الأساليب الإحصائيَّة المختلفة؛ كالتكرارات، والنِّسَب المئويَّة، والتي تُمكِّن من تصنيف أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول 3

التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة ٪
ذكر	123	٪60.3
أنثى	81	٪39.7
المجموع	204	٪100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (3) أنَّ معظم أفراد عينة الدراسة هم من الذكور؛ حيث بلغت نسبتهم (60.3 %) في حين بلغت

نسبة الإناث (39.7 %).

جدول 4

التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا لسنوات الخبرة في مجال الأعمال.

سنوات الخبرة في مجال الأعمال	العدد	النسبة المئويَّة %
أقل من (5) سنوات	47	%23.0
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	68	%33.3
من (10) إلى أقل من (20) سنة	47	%23.0
(20) سنة فأكثر	42	%20.6
المجموع	204	%100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (4) أن معظم أفراد عينة الدراسة خبرتهم في مجال الأعمال تنتمي إلى الفئة من (5) إلى أقل من (10) سنوات؛ حيث بلغت نسبتهم (33.3%) وبلغت نسبة مَنْ كانت خبرتهم في مجال الأعمال أقل من (5) سنوات، ومَنْ كانت خبرتهم من (10) إلى أقل من (20) سنة (23.0%) لكل منهما، في حين بلغت نسبةُ مَنْ كانت خبرتهم في مجال الأعمال (20) سنة فأكثر (20.6%).

جدول 5

التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	العدد	النسبة المئويَّة ٪
نعم	57	%27.9
لا	147	%72.1
المجموع	204	%100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (5) أن معظم أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم الاستثمار في الأعمال الفنيَّة؛ حيث بلغت نسبتهم (72.1%)، في حين بلغت نسبة مَنْ سبَق لهم الاستثمار في الأعمال الفنيَّة (27.9%).

جدول 6

التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	العدد	النسبة المئويَّة ٪
نعم	17	%8.3
لا	187	%91.7
المجموع	204	%100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (6) أنَّ معظم أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة؛ حيث بلغت نسبتهم (91.7%)، في حين بلغت نسبة مَنْ سبَق لهم الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة (8.3%).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحاليَّة الاستبانة أداة للدراسة، لملاءمتها لطبيعة الدراسة، تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلميّ استخدامًا وشيُوعًا في البحوث الوصفيَّة.

مرَّت الأداةُ في بنائها بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد أهداف أداة الدراسة التي تمثلت فيما يلي: التعرُّف على معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال.

الخطوة الثانية: تحديد أبعاد أداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث تضمنت (3) أبعاد متمثلة في:

البُعْد الأول: معوِّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح.

البُعْد الثاني: معوِّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة.

البُعْد الثالث: معوِّقات مرتبطة بالاستثمار.

الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة: تم ذلك بعد مراجعة الأدبيات النظريَّة، والدراسات السابقة ذات العَلاقة بمعوقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

الخطوة الرابعة: الصورة الأولية لأداة الدراسة: تكوَّنت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أوليَّة عن عينة الدراسة من حيث الجنس، وسنوات الخبرة في مجال الأعمال، والاستثمار في الأعمال الفنيَّة، والحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

الجزء الثاني: ويشتمل على أبعاد الدراسة؛ وهي:

البُعْد الأول: معوِّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح ويتكوَّن من (9) عبارات.

البُعْد الثاني: معوِّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة ويتكوَّن من (10) عبارات.

البُعْد الثالث: معوِّقات مرتبطة بالاستثمار ويتكوَّن من (16) عبارة.

وقد استخدمت الدراسة الحاليَّة مقياس ليكرت خماسي التدرج (لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة).

الخطوة الخامسة: إجراءات الصِّدْق والثبات لأداة الدراسة:

صِدْق أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاليَّة للتحقُّق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتُسمَّى الصِّدْق الظاهريّ، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية وتُسمَّى الاتساق الداخليّ، وتقوم على حساب مُعامِل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككلّ. وفيما يلي الخطوات التي اتبعَتها الباحثةُ للتحقُّق من صِدْق الأداة طِبقًا لكل طريقة من الطريقتين:

أولًا: الصِّدْق الظاهريّ للأداة: وهو الصدق المعتَمِد على المحكِّمِينَ؛ حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكِّمِينَ من أعضاء هيئة التدريس بقسم الفنون البصَرية بكلية الفنون وأعضاء هيئة تدريس بكلية إدارة الأعمال؛ وذلك للوقوف على ملاءمة الاستبانة لما صُممت له، وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم.

ثانيًا: صِدْق الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة: تم حساب صِدْق الاتساق الداخليّ بحسابِ مُعامِلِ ارتباطِ بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكليَّة للبُعْد الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية بلَغ عددُها (30) من سيدات ورجال الأعمال كما توضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول 7

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلّيّة للبُعْد الذي تنتمي إليه.

معوّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح		معوّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة		معوّقات مرتبطة بالاستثمار	
م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط
1	*0.974	1	*0.738	1	*0.926
2	*0.755	2	*0.870	2	*0.697
3	*0.886	3	*0.772	3	*0.709
4	*0.696	4	*0.801	4	*0.750
5	*0.664	5	*0.798	5	*0.696
6	*0.714	6	*0.768	6	*0.793
7	*0.833	7	*0.834	7	*0.698
8	*0.709	8	*0.592	8	*0.880
9	*0.778	9	*0.838	9	*0.798
		10	*0.668	10	*0.620
				11	*0.703
				12	*0.837
				13	*0.586
				14	*0.818
				15	*0.818
				16	*0.752

** وجود دلالة عند مستوى (0.05)*

يتَّضِح من الجدول السابق رقم (7) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكليَّة للبُعْد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)؛ ممَّا يدلّ على توافُر درجة عالية من صِدْق الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة.

الصدق البِنائيّ لمَحاوِر الدراسة: قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد من أبعاد معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والدرجة

الكليَّة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 8

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلِّية.

البُعْد	مُعامِل الارتباط
معوّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح	*0.936
معوّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة	*0.950
معوّقات مرتبطة بالاستثمار	*0.941

*** وجود دلالة عند مستوى (0.05)***

يتَّضِح من الجدول (8) أن قِيَم معاملات الارتباط جاءت بقِيَمٍ عاليةٍ؛ حيث تراوحت بين (0.950 - 0.936)، وكانت جميعها دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)؛ ممَّا يعني وجود درجة عالية من الصدق البِنائيّ للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقُّق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباغ لعينة استطلاعية بلَغ عددُها (30) من سيدات ورجال الأعمال، ويُوضِّح الجدولُ التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول 9

معاملات ثبات أداة الدراسة.

البُعْد	عدد العبارات	معامل ألفَا كرونباغ
معوّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح	9	0.918
معوّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة	10	0.845
معوّقات مرتبطة بالاستثمار	16	0.820
الاستبانة ككل	35	0.911

يتَّضِح من الجدول السابق رقم (9) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد جاءت بقِيَمٍ عاليةٍ؛ حيث تراوحت بين (0.918-0.820) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.911).

الخطوة السادسة: تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الأول (2023-1445) وذلك بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها، والتأكد من صدقها، وثباتها، واستكمال الإجراءات النظاميَّة لتطبيقها وَفقًا للخطوات الآتية:

- اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائيَّة.
- تم توزيع رابط الاستبانة على سيدات ورجال الأعمال.
- تم جمع جميع الردود للاستبانات تمهيدًا لإدخالها على برنامج (SPSS)، ومعالجتها إحصائيًّا.

الخطوة السابعة: تصحيح أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الحاليَّة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل لتتم معالجتها إحصائيًّا كما هو في الجدول الآتي:

جدول 10

درجات مقياس "ليكرت" الخماسيّ.

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى (5) مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة

= (5 - 1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول 11

توزيع الفئات وفقَ التدرُّج المستخدَم في أداة الدراسة.

درجة الموافَقة	المتوسط المرجّح
أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00
أوافق	من 3.40 إلى 4.19
محايد	من 2.60 إلى 3.39
لا أوافق	من 1.80 إلى 2.59
لا أوافق بشدة	من 1 إلى 1.79

أساليب المعالَجة الإحصائيَّة:

بالإضافة إلى ما سبَق استخدامُه لتقنين أداة الدراسة مثل مُعامِل الارتباط لـ «بيرسون»، ومعامل «ألفَا كرونباغ» فإنَّه تم استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

أساليب الإحصاء الوصفيّ:

- التكرارات والنِّسَب المئويَّة لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
- المتوسط الحسابيّ؛ وذلك لحساب المتوسط الحسابيّ لكل فقرة ولكل بُعْد.
- الانحرافات المعياريَّة للتعرُّف على التبايُن للفقرات وللأبعاد.

أساليب الإحصاء الاستدلاليّ:

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف المتغيِّرات التي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار (ف) تحليل التبايُن الأحاديّ (أنوفا) للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو مَحاوِر الدراسة باختلاف المتغيِّرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمعوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 12

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمعوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال

م	البُعْد	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياريّ	الاستجابة	الترتيب
1	معوِّقات مرتبطة بالأنظمة واللوائح	4.32	%83	0.545	أوافق بشدة	1
2	معوِّقات مرتبطة بالأعمال الفنيَّة	4.25	%81	0.520	أوافق بشدة	2
3	معوِّقات مرتبطة بالاستثمار	3.93	%73	0.515	أوافق	3
	معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة ككل	4.12	%78	0.437	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (12) أن معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال جاءت بدرجة استجابة (أوافق)؛ حيث جاء المتوسط العامّ للمجموع الكلي (4.12)، وهو متوسط يقع ضمنَ الفئة الرابعة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ (3.40 إلى 4.19)

كما يتَّضِح من خلال الجدول السابق أن المعوِّقات المرتبطة بالأنظمة واللوائح جاءت في الترتيب الأول بمتوسطٍ حسابيٍّ (4.32)، يليه في الترتيب الثاني المعوِّقات المرتبطة بالأعمال الفنيَّة بمتوسطٍ حسابيّ (4.25) وفي الترتيب الثالث والأخير المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار بمتوسطٍ حسابيّ (3.93).

وتُرجِع الدراسةُ الحاليَّةُ حصولَ المعوِّقات المرتبطة بالأنظمة واللوائح على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى غياب الأنظمة واللوائح التشريعيَّة التي تحمي حقوقَ جميع

الأطراف المرتبطين بالأعمال الفنيَّة؛ من فنان، ومستثمر، والجهات ذات الصلة، وينطبق أيضًا على الجهات الحكوميَّة وشبه الحكوميَّة المرتبطة بذلك؛ مثل وزارة الاستثمار وشركات التأمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القنية (2021) التي جاءت فيها المعوّقات المرتبطة بالأنظمة واللوائح من معوّقات الاستثمار المحليّ والأجنبي، كما تتفق مع دراسة الأمانة العامَّة لاتحاد غُرَف دول مجلس التعاون الخليجيّ (2009)، والتي جاء فيها غياب التشريعات من أهم معوّقات الاستثمار في الخليج العربيّ، كما أن المواقع الإلكترونيَّة لوزارة الاستثمار ووزارة الثقافة وهيئة الفنون البصَرية لم توضح من خلال موقعهم عن أنظمة ولوائح الاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

وجاءت المعوّقات المرتبطة بالاستثمار على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (أوافق) نتيجة لارتباطها بالبنية الأساسيَّة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة كتوفر أسواق منظَّمة وأدوات ماليَّة وآليات تداوُل عادلة وبيوت استشاريَّة متخصصة ومؤشِّرات أداء لمتابَعة أسعار الأعمال الفنيَّة وأدوات تأمين موثوقة، وتتفق هذه النتيجة مع توجُّهات وزارة الاستثمار والبرنامج الوطنيّ لمعوّقات الاستثمار، وما أقرَّتْه رؤية السعودية (2030)، التي تستهدف الوصول لمجتمع حيوي واقتصاد مزدهر، وتخصيص المزيد من الخدمات الحكوميَّة لتنويع الاقتصاد وضمان استدامته (رؤية 2030، 2023).

ولمزيد من التفاصيل، قامت الدراسة الحاليَّة بحساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات كل بُعْد على حِدَةٍ:

1. معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالأنظمة واللوائح من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال:

لبحث معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالأنظمة واللوائح من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال قامت الدراسة الحاليَّة بتخصيص (9) عبارات، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 13

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات المعوّقات المرتبطة بالأنظمة واللوائح.

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياريّ	درجة الاستجابة	الترتيب
1	عدم وضوح الإجراءات الرسميَّة لاقتناء الأعمال الفنيَّة	4.72	%93	0.521	أوافق بشدة	1
2	الاستثمار في الأعمال الفنيَّة ليس له أنظمة واضحة كما في الأسهم والسندات	4.68	%92	0.605	أوافق بشدة	2
3	غياب الأنظمة واللوائح للاستثمار في الفنون عامَّةً	4.62	%91	0.587	أوافق بشدة	3
4	السياسات الاستثماريَّة غير موجَّهة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.51	%88	0.662	أوافق بشدة	4
8	لا توجد قواعد بيانات ومعلومات تسهِّل عمليَّة الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.43	%86	0.702	أوافق بشدة	5
9	الإجراءات المرتبطة بشراء وبيع الأعمال الفنيَّة ذات تكاليف مرتفعة بالمقارَنة مع الاستثمارات الأخرى	4.22	%80	0.979	أوافق بشدة	6
7	تخوُّف المستثمرين من الخوض في مجال الاستثمار في الأعمال الفنيَّة؛ بسبب عدم وضوح الأنظمة في هذا النوع من الاستثمار	4.06	%77	1.268	أوافق	7
5	ضَعْف تطبيق قوانين حماية الحقوق الفكريَّة للأعمال الفنيَّة	4.04	%76	1.219	أوافق	8
6	قِلَّة وعي رجال الأعمال بجدوى الاستثمار في الأعمال الفنيَّة وتنويع المحفظة الاستثماريَّة	3.63	%66	1.471	أوافق	9
	معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة والمرتبطة بالأنظمة واللوائح ككل	4.32	%83	0.545	أوافق بشدة	

يتَّضِح من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، والمرتبطة بالأنظمة واللوائح من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال بلغ (4.32) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ (4.20 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات معوّقات الاستثمار المرتبطة بالأنظمة واللوائح؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (3.63 إلى 4.72 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة (أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

وتُفسِّر الباحثةُ حصولَ العبارة: (عدم وضوح الإجراءات

الرسميَّة لاقتناء الأعمال الفنيَّة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى غياب الأنظمة واللوائح التشريعيَّة المرتبطة باقتناء الأعمال الفنيَّة مِنْ قِبَل الجهاتِ ذات الصلة؛ كوزارة الثقافة، وصندوق التنمية الثقافيّ، وهيئة الفنون البصَرية، بينما يظهر تنظيم الاقتناء للجهات الحكوميَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ليو وآخرين (Lu & others, 2019) التي أكدت على أهميَّة تنظيم الأنظمة واللوائح وكونها تُشكِّل أخطارًا على المستثمرين في الفن في حال عدم تنظيمها وتشريعها؛ حيث أكَّدَت الدراسةُ على صدور قانون حكوميّ عام (2016) لصالح تنظيم سوق استثمار الفنون في ألمانيا، من خلال وضع متطلَّبات على الأعمال الفنيَّة ذات قيمة معينة للحصول على تراخيص في اقتناء وتجارة الأصول الفنيَّة، وهذا ما عُمل به في إيطاليا أيضًا من ضوابط مماثلة، وتتعارض النتيجة الحاليَّة فيما يخصُّ تنظيمَ الاقتناء مِنْ قِبَل الجهاتِ الحكوميَّة؛ حيث أصدرت وزارةُ الثقافة دليلًا خاصًّا باقتناء الأعمال الفنيَّة للجهات الحكوميَّة في مقارها ومكاتبها (وزارة الثقافة،1442).

وربَّما يرجع حصول العبارة: (قِلَّة وعي رجال الأعمال بجدوى الاستثمار في الأعمال الفنيَّة وتنويع المحفظة الاستثماريَّة) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (أوافق) إلى انخفاض مستويات الوعي بالعائد الاستثماري للأعمال الفنيَّة وأهميتها في تخفيض المخاطر من خلال تنويع أصول المِحافِظ الاستثماريَّة.

تتعارض هذه النتيجة مع نتائج تقرير الفن والتمويل (Art & Finance Report, 2017) الذي أشار إلى أن (36%) من رجال الأعمال كان الدافع لهم بشراء الأعمال الفنيَّة هو تنويع المحفظة، كما أشارت الدراسة إلى أن أكثر من ثلث هواة جَمْع الأعمال الفنيَّة يعود لفوائد التنويع في المحفظة الاستثماريَّة، واعتبار الفن أمرًا مهما كاستثمار، وتؤكد دراسة برونو وريتو (Bruno and Reto, 2013) أن العائد الحقيقيّ للاستثمار في الفن حقَّق المرتبةَ الثانيةَ بعد الأسهم، وأنَّه من الممكن أن يكون الاستثمار في الأعمال الفنيَّة الفنيّ بمثابة أداة تحوُّط ضدَّ التضخم، وكإمكانية لتنويع المحفظة.

2. معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالأعمال الفنيَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال:

لبحث معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالأعمال الفنيَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال قامت الدراسة الحاليَّة بتخصيص (10) عبارات، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 14

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات المعوِّقات المرتبطة بالأعمال الفنيَّة

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياريّ	درجة الاستجابة	الترتيب
4	قِلَّة المتخصصين في الكشف على أصالة العمل الفنيّ	4.55	%89	0.690	أوافق بشدة	1
10	عدم وجود جهات مختصة في تقييم الأعمال الفنيَّة	4.53	%88	0.711	أوافق بشدة	2
2	ضَعْف التسويق الإعلاميّ للاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.52	%88	0.712	أوافق بشدة	3
5	عدم وجود كوادر بشريَّة مؤهلة للتسويق والاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.49	%87	0.759	أوافق بشدة	4
1	عدم وجود قاعدة معلومات وطنيَّة كافية عن العمل الفنيّ والفنّان	4.36	%84	0.760	أوافق بشدة	5
9	عدم ملاءمة المعارض والمتاحف وتهيئتها بمستوى عالٍ	4.36	%84	0.907	أوافق بشدة	6
6	صعوبة تحديد هامش ربح متوقّع في ضوء التكلفة المرتبطة باسم الفنّان ونوع العمل الفنيّ	4.20	%80	1.017	أوافق بشدة	7
8	التكاليف المتعلّقة ببيع وشراء الأعمال الفنيَّة تقلل من معدل العائد الاستثماري	4.16	%79	1.019	أوافق	8
7	الخوف من الأخطار التي قد يمرّ بها العمل الفنيّ كتعرُّضها للتلف	4.00	%75	1.218	أوافق	9
3	قِلَّة الأعمال الفنيَّة التي تتميَّز بالأصالة والتفرُّد	3.32	%58	1.467	محايد	10
	معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة والمرتبطة بالأعمال الفنيَّة ككل	4.25	%81	0.520	أوافق بشدة	

يتَّضِح من الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالأعمال الفنيَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال بلغ (4.25)؛ وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ (4.20 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات معوِّقات الاستثمار المرتبطة بالأعمال الفنيَّة؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (3.32 إلى 4.55 من 5) وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة (محايد، أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

وتفسر الدراسة الحاليَّة حصول العبارة: (قِلَّة المتخصصين في الكشف على أصالة العمل الفنيّ) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى عدم وجود متخصصين للكشف عن أصالة العمل الفنيّ من شتَّى الجوانب، بالإضافة إلى عدم وجود دورات وورَش تدريبيَّة وتثقيفية في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرَه غنيم (2017) بالحاجة المُلِحَّة إلى وجود خبراء متخصصين بعلم أصول وقواعد كشف تزوير الأعمال الفنيَّة؛ حيث لا يمكن أن يقوم بها فرد أو خبير متخصِّص واحد، بل هو عمل جماعيّ تكامُليّ، يتم في إطار تعاوُن مؤسسيّ بين جهات أكاديميَّة وبحثية كفريق واحد، يكونون على دراية بطبيعة الأعمال الفنيَّة من شتَّى الجوانب الحربي (2022) بضرورة الكشف عن أصالة العمل الفنيّ مِنْ قِبَل متخصِّصين، وإصدار شهادة أصالة فنيَّة للفنان والجهات المقتنية والوسيط في العَمليَّة؛ لأنَّها تمنح مصداقيةَ الاقتناء وقانونيَّةَ التصرف في سوق التجارة العالميَّة وبورصة العالَم؛ وهذا بطبيعة الحال يحتاج إلى خبراء وفنيين متخصِّصين للخروج بالعمل إلى المقاييس العالميَّة.

ورُبَّما يرجع حصول العبارة: (قِلَّة الأعمال الفنيَّة التي تتميَّز بالأصالة والتفرُّد) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى غياب الثقافة الفنيَّة التي يعتبرها البعض ترفًا أو من الكماليات، بالإضافة إلى قِلَّة إدراك أهميَّة الأصالة في العمل الفنيّ وما يسببه من أخطار استثماريَّة في حال شراء عمل فني غير أصيل؛ حيث أكَّدت دراسةُ لبيرولا (Birula, 2013) أنَّه يمكن أن تنشأ أخطار الأصالة المتعلِّقة بالعمل الفنيّ من التوثيق غير الصحيح أو أن يكون مستنسَخًا.

3. معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالاستثمار من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال:

لبحث معوّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالاستثمار من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال قامت الدراسة الحاليَّة بتخصيص (16) عبارة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 15

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات المعوّقات المرتبطة بالاستثمار.

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياريّ	درجة الاستجابة	الترتيب
4	لا توجد بيوت استشاريَّة متخصِّصة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.67	%92	0.633	أوافق بشدة	1
3	عدم وجود مؤشِّرات أداء تسمح بمتابَعة أسعار الأعمال الفنيَّة	4.58	%90	0.728	أوافق بشدة	2
1	عدم اهتمام وزارة الاستثمار في الاستثمار بالأعمال الفنيَّة	4.54	%89	0.697	أوافق بشدة	3
8	قِلَّة الخبراء في الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	4.48	%87	0.746	أوافق بشدة	4
5	قِلَّة المزادات الفنيَّة المتخصِّصة في الشرق الأوسط	4.41	%85	0.785	أوافق بشدة	5
12	أسعار الأعمال الفنيَّة مبالَغ فيها مقابل العائد الاستثماري	4.40	%85	0.822	أوافق بشدة	6
10	أسعار الأعمال الفنيَّة غير مقنَّنة	4.34	%84	0.824	أوافق بشدة	7
2	عدم وجود دراسات تتناول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالسعودية	4.27	%82	0.788	أوافق بشدة	8
11	العائد الاستثماري في الأعمال الفنيَّة أقل ربحيَّةً من السندات والأسهم والذهب	4.26	%82	0.881	أوافق بشدة	9
6	الاعتقاد الشائع بأن الأعمال الفنيَّة جماليَّة أكثر من كونها سلعة استثمارية	3.87	%72	1.403	أوافق	10
6	سوق الأعمال الفنيَّة هو سوق نخبوي فاخر	3.72	%68	1.371	أوافق	11
14	قِلَّة الطلب على الأعمال الفنيَّة المحليَّة والدوليَّة	3.61	%65	1.221	أوافق	12
9	يساعد الاستثمار في الأعمال الفنيَّة على تقليل المخاطرة من خلال تنويع مُكوِّنات المحفظة الاستثماريَّة	3.23	%56	1.465	أوافق	13
15	الأعمال الفنيَّة أقل عرضةً للمخاطر المرتبطة بالأسواق الماليَّة	3.16	%54	1.440	أوافق	14
7	توجد اتجاهات سلبيَّة لدى سيدات ورجال الأعمال نحو الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	3.00	%50	1.552	أوافق	15
13	الاستثمار في الأعمال الفنيَّة يوفِّر دخلًا ثابتًا	2.36	%34	1.507	لا أوافق	16
	معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة والمرتبطة بالاستثمار ككل	3.93	%73	0.515	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة والمرتبطة بالاستثمار من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال بلغ (3.93)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات معوِّقات الاستثمار المرتبطة

بالاستثمار؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (2.36 إلى 4.67 من 5) وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثانية والخامسة من فئات مقياس «ليكرت» الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة: (لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

وتُفسِّر الباحثةُ حصولَ العبارة: (لا توجد بيوت استشاريَّة متخصِّصة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى عدم وجود اهتمام من المستثمرين؛ بسبب قِلَّة الوعي بأهمية الاستثمار في الأعمال الفنيَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج تقرير الفن والتمويل (Art & Finance Report, 2017) الذي أكَّد أهميَّةَ وجود بيوت استشاريَّة متخصِّصة بالأعمال الفنيَّة؛ حيث أشار إلى أن (57%) من مستثمري الأعمال الفنيَّة يؤكدون على أهميَّة تقديم الخدمات الاستشاريَّة الفنيَّة لكونها جزءًا لا يتجزَّأ من أي عرض فنيّ وإدارة ثروات.

وذكر الجهني (1370) أن من السلبيَّات التي يتعرض لها مَنْ يرغب في الاستثمار في مجال الفنون صعوبة بيعها؛ وبالتالي ليس لديه إلا المزادات والبيوت الاستشاريَّة العالميَّة الكبرى، والتي تُكلِّف ماديًّا من حيث تقاضيها للعمولات؛ وهذا يستلزم وجود بيوت استشاريَّة محليه لتقديم هذه الخدمات للمستثمرين.

وجاءت في المرتبة الثانية عبارة: (عدم وجود مؤشِّرات أداء تسمح بمتابَعة أسعار الأعمال الفنيَّة)، وهي تتعارض مع ما ذكَرَه الجهني (1370) بأنَّه أمام زيادة الإقبال في العالَم على الاستثمار في التحف والأعمال الفنيَّة قامت بعض الشركات المتخصِّصة بإصدار مؤشِّرات كالمؤشرات التي تُسجِّل تغييرَ أسعار الأسهم يَسمَح بمتابَعة أسعار الأعمال الفنيَّة كشركة سوذبي وسيتي بانك.

وربَّما يرجع حصول العبارة: (الاستثمار في الأعمال الفنيَّة يوفِّر دخلًا ثابتًا) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (لا أوافق) إلى عدم وجود آليَّات واضحة لتأجير الأعمال الفنيَّة لعرضها في المتاحف مقابل عائد استثماري ثابت، كما هو معمول به في جميع المتاحف العالميَّة والتي تمثل مصدر دخل ثابت لمِلَّاك هذه الأعمال الفنيَّة، ناهيكَ عن ارتفاع قيمة الأعمال الفنيَّة على المدى الطويل (المكاسب الرأسماليَّة من إعادة بيعها). أشارت دراسة لبيرولا (Birula, 2013) إلى أن الاستثمارات المباشرة في الأعمال الفنيَّة تُحقِّق دخلًا ثابتًا على سبيل المثال الأرباح الموزَّعة، بينما الاستثمارات غير المباشرة في الأعمال الفنيَّة ليست مصدرًا ثابتًا للدخل.

فرض الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس – سنوات الخبرة في مجال الأعمال – الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ– الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة)؟

للإجابة عن هذا الفرض قامت الدراسة الحاليَّة بإجراء اختبار (ت)، واختبار تحليل التبايُن الأحاديّ (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر سيدات ورجال الأعمال تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – سنوات الخبرة في مجال الأعمال – الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ– الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة)، وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بالسؤال:

قامت الدراسة الحاليَّة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة تُعزى لمتغيِّر (الجنس – سنوات الخبرة في مجال الأعمال – الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ– الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة) ويُوضِّح الجدولُ (16) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول 16

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوِّقات الاستثمار في الأعمال الفنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة تُعزى للمتغيرات الآتية:

المتغير	معوِّقات الاستثمار ككل	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	123	4.14	0.428	0.735	0.463
	أنثى	81	4.10	0.450		
سنوات الخبرة في مجال الأعمال	أقل من (5) سنوات	47	4.13	0.512	0.163	0.921
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	68	4.11	0.438		
	من (10) إلى أقل من (20) سنة	47	4.16	0.364		
	(20) سنة فأكثر	42	4.10	0.430		
الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ	نعم	57	4.27	0.348	0.348	3.400
	لا	147	4.07	0.455		
الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حول الاستثمار في الأعمال الفنيَّة	نعم	17	4.17	0.395	0.510	0.610
	لا	187	4.12	0.441		

يتَّضِح من الجدول رقم (16):

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ تُعزى لمتغيِّر الجنس؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.463) وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05)، ويعود ذلك لكون الرجال الأكثر في دخول المجال الاستثماري، وهو ما أكدته إحصائيَّة وزارة التجارة أن حصة السيدات من إجمالي السِّجِلَّات التجاريَّة يبلغ (40 %)، بينما حقق الرجال (60 %) من إجمالي السِّجِلَّات القائمة. (وزارة التجارة، (2023)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة في مجال الأعمال؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.92) وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05)، قد تعود لكون أعلى عدد تحقَّق في سنوات الخبرة من (5) إلى أقل من (10) سنوات، ويبدو أن أغلبهم من المستثمرين الجُدُد أو فئة الشباب وفقَ إحصائيَّة وزارة التجارة التي أفادت بأن فئة الشباب من الجنسين يملكون (48 %) من إجمالي السِّجِلَّات التجاريَّة القائمة للمؤسَّسات، كما أن إهمال البعض لأهمية الخبرة يتعارض مع ما ذكَرَه النجيحي (1992) أن الخبرة تجعل الفرد فاعلًا نشطًا يعرف ما يقوم به وكيفية ذلك وسببه، واستمرار الخبرة الإنسانيَّة واتصالها في اتجاه نحو هدف يصل بالشخصيَّة إلى نمو سليم في جميع نواحيها، ويجعلها متكاملةً؛ فكلما مرَّ الفردُ بموقف خبرة إلى موقف خبرة آخَر، اتسعت نظرتُه وزادته عمقًا؛ ممَّا يؤدِّي إلى انتظام مجال الخبرة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ تُعزى لمتغيِّر الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (3.400)، وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05)، قد يعود السبب إلى ضَعْف تسويق الأعمال الفنيَّة، وهذا ما أشار له (الحجري، 2016) أن أهم عنصر لضمان نجاح التسويق هو الإبداع في التسويق نفسه؛ أي بأنَّه يجب على مَنْ يُسوِّق للفن أن يبتكر طُرُقًا جديدة إبداعيَّة لترويج الأعمال بصورة جذَّابة تستولي على اهتمام الزبون.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوِّقات المرتبطة بالاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ تُعزى لمتغيِّر الحصول على دورات تدريبيَّة أو وِرَش عمل حولَ الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قبلُ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.610)، وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05)، قد يعود لقلة الوعي بأهمية الاستثمار بالأعمال الفنيَّة، ولقلة الدورات المتخصصة في مجال الاستثمار الفنيّ ووِرَش صياغة الأنظمة واللوائح المرتبطة بالاستثمار الفنيّ، فمن خلال موقع وزارة الاستثمار يتَّضِح أن معظم الوِرَش والدورات مرتبطة بالدراسات المستمرَّة للسوق السعودي، إضافةً إلى عملها في حصر وتطوير الفُرَص الاستثماريَّة وتحفيز الاستثمار المحليّ وتطوير بيئة السياسات والتشريعات بالمملكة، وجذب الاستثمارات الأجنبيَّة، دون التطرُّق لأنظمة ولوائح الاستثمار بالفنون، وهذا ينطبق أيضًا على وزارة الثقافة بصفتها أكثر ارتباطًا بالمجالات الفنيَّة (وزارة الثقافة، 2023) (وزارة الاستثمار، 2023).

وترى الدراسة الحاليَّة أن الاستثمار في الفن يُعَدّ نوعًا من الاستثمار في الأصول؛ حيث يشتري المستثمرون أعمالًا فنيَّة على أمل أن ترتفع قيمتها مع الوقت، وهي وسيلة جيدة لكسب الأموال بالرغم من خطورتها؛ لذلك لا بدَّ من الأخذ بعين الاعتبار عدة أمور مهمَّة يجب مراعاتها عند الاستثمار في مجال الفنون البصَرية، ومن أبرزها:

- أن هناك العديد من مجالات الفن، ولكل منها قيمته الخاصَّة، وعند اختيار عمل فني للاستثمار فيه لابدَّ من اختيار عمل يحمل قيمة فنيَّة وجمالية تستدعي الاستثمار فيه.
- استشارة ذوي الاختصاص أو كما تُعرَف بالبيوت الاستشاريَّة قبل الإقبال على عمليَّة شراء أيّ عمل فنيّ.
- التأكُّد من حالة العمل وخلوه من أي تلف أو عيب.
- التأكُّد من الحقوق الفكريَّة للعمل الفنيّ.
- مراعاة أن يكون العمل الفنيّ أصيلًا وغيرَ مستنسَخ.
- الاستثمار في أعمال فنيَّة لأسماء لها سمعة جيدة في الفنون؛ بأن يكون من رُوَّاد الفن، أو ممَّن لهم بصمة وأسلوب فني مميز، فهذا سيزيد من احتمالية ارتفاع قيمة أعمالهم الفنيَّة في المستقبل.
- التأمين على العمل الفنيّ خاصَّةً في حال نقله من مكان إلى آخَر.

وبشكلٍ عامٍّ فإن الاستثمار في الفن له أهميَّة كبيرة، سواء على الصعيد الثقافيّ أو الاقتصادي، وتبرُز أهميةُ ذلك من خلال:

1. إثراء الجانب الثقافيّ والتعليميّ؛ من خلال إتاحة الفرصة لاستكشاف ثقافات مختلفة من خلال الأعمال الفنيَّة.
2. الاستثمار في الفن مصدر استثمار ثقافي مستدام.
3. إشاعة وتنمية الإبداع الفنيّ من خلال تحفيز المتلقِّي على تطوير فكره الإبداعيّ.
4. قد تزيد قيمة بعض الأعمال الفنيَّة مع الوقت؛ وبالتالي تزيد قيمتها السوقية، وتُحقِّق عوائدَ ماليَّةً مرتفعةً.

5. دَعْم للفنانين من خلال شراء أعمالهم وتحفيزهم على الإبداع والتطوير.

6. يُعَدّ الاستثمار في الفن جزءًا من تنويع المحافِظ الاستثماريَّة.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت له الدراسة الحاليَّة من نتائج فتوصي بـ:

- وضع أنظمة ولوائح لتنظيم عمل الاستثمار في الأعمال الفنيَّة من قِبل وزارة التجارة، وزارة الثقافة، هيئة الزكاة والضريبة والدخل، هيئة السوق المالية، هيئة التأمين.
- توفير البِنيَة الأساسيَّة اللازمة للاستثمار في الأعمال الفنيَّة.
- تنظيم الوِرَش والدورات التثقيفية عن تنويع مصادر الاستثمار ومنها الأعمال الفنيَّة.
- تشجيع الفنانين ورجال الأعمال على إنشاء بيوت خبرة للاستشارات في مجال الاستثمار الفنيّ.
- حثّ القطاع الخاصّ كالبنوك والشركات على الدخول بمجال الاستثمار الفنيّ.
- ضرورة رفع الوعي الاستثماري بأهمية اقتناء الأعمال الفنيَّة لتحقيق عوائد استثماريَّة وتقليل المخاطر للمستثمرين.
- وَضْع آليَّات لسوق ومزادات فنيَّة منظَّمة لتداوُل الأعمال الفنيَّة وفقَ معايير دوليَّة بما يتماشى مع أنظمة هيئة السوق الماليَّة السعوديَّة، على أن يتم دعوة مؤسَّسات عالميَّة مثل سوذبيز Sotheby كريستيز Christie›s لإدارتها والإشراف عليها.
- حثّ شركات التأمين على توفير منتَجات تأمينية خاصَّة بالأعمال الفنيَّة.

المراجع:

الأمانة العامَّة لاتحاد غُرَف دول مجلس التعاون الخليجيّ. (أكتوبر، 2009). معوِّقات الاستثمار في دول مجلس التعاون الخليجيّ (دراسة ميدانيَّة). منظَّمة الخليج للاستشارات الصناعيَّة. تم الاسترداد بتاريخ 2023/11/25 من https: //cutt.us/SR5V7

أنيس، إبراهيم. وآخرون. (2004). المعجم الوسيط. (ط4). مكتبة الشروق الدوليَّة.

البنا، محمد. (1998). اقتصاديات السياحة ووقت الفراغ. مطابع الولاء الحديثة.

الجرَّاح، رسمي. (6 أبريل، 2009). الاستثمار في الفن.. تقدير الإبداع والمبدعين. صحيفة الرأي. تم الاسترداد بتاريخ 14/7/2023 من https: //alrai.com/article/330231

الجهني. عيد، مسعود. (1370). الاستثمار الناجح. مطابع الفرزدق.

الحجري، سلمان. (2016). إستراتيجيات تسويق الفنون العالميَّة ودورها في تكامُل شخصيَّة الفنَّان التشكيلي. المؤتمر الدوليّ الثاني للفنون البصريَّة والثقافة. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمَان.

حردان، طاهر حيدر. (1997). مبادئ الاستثمار. (ط1). دار المستقبل للنشر والتوزيع.

حنفي، عبد الغفار. (2001). الاستثمار في بورصة الأوراق الماليَّة. الإسكندرية: الدار الجامعيَّة.

الحوراني، ياسر عبد الكريم. (2020). الاستثمار الماليّ: حقيقته ومقاصده وضوابطه (مدخل مفاهيمي). مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة. (34). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.

رؤية 2030. موقع رؤية السعوديَّة 2030. https: //www. /vision2030.gov.sa

العامري، محمد. (2009). التكامل المعرفيّ بين الفنون التشكيليَّة والمناهج الدراسيَّة بسلطنة عُمَان. *دراسات تربويَّة واجتماعيَّة*. (3)15. مصر: جامعة حلوان.

عبد الحميد، خالد هاشم. (2018). التنويع الاقتصادي والتنميَّة المتوازنة في المملكة العربيَّة السعوديَّة الفُرَص والتحدّيات. *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسيَّة*. (1)19. مصر: جامعة القاهرة.

عمر، حسين. (1992). الموسوعة الاقتصاديَّة. ط4. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

القحطاني، سالم سعيد وآخرون. (2000). منهج البحث في العلوم السلوكيَّة مع تطبيقات على spss. الرياض: المطابع الوطنيَّة الحديثة.

القنية، ريم عبد الله. (2021). معوِّقات الاستثمار المحليّ والأجنبي في المملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة العلوم الاقتصاديَّة والإداريَّة والقانونيَّة*. (25)5، فلسطين.

النجيحي، محمد لبيب. (1992). مقدمة في فلسفة التربية. مصر: دار النهضة العربيَّة.

هيئة السوق الماليَّة. https: //cma.org.sa/ https: //cma.org /sa

وزارة الاستثمار. https: //misa.gov.sa/

وزارة التجارة. (21 ذو الحجة، 1444). « (التجارة) تصدر نشرة قطاع الأعمال للربع الثاني من العام 2023 ». تم الاسترداد بتاريخ 20/11/2023 من https: // cutt.us/JeKfL

وزارة الثقافة. (1442). دليل اقتناء الأعمال الفنيَّة للجهات الحكوميَّة في مقارها ومكاتبها. وزارة الثقافة السعوديَّة.

وزارة الثقافة. https: //www.moc.gov.sa/

أرقام. (27 يناير، 2011). الإمارات دبي الوطنيّ يُطلِق صندوقًا بـ 100 مليون دولار للاستثمار في الفنون، تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/15 من https: //cutt.us/lAvYW

العربيَّة. (2 مارس، 2012). «قطر تتصدَّر مشتري اللوحات الفنيَّة في العالَم». تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/11 من https: //cutt.us/KONY2

عبيد، مجدي. (24 يونيو، 2013). « اللوحات الفنيَّة «الاستثمار الجميل» للمصارف في الدولة للتحصن ضد المخاطر». صحيفة البيان. تم الاسترداد بتاريخ 2023/6/18 من https: //cutt.us/8nFsr

الشرق. (15 مارس، 2015). «الاستثمار في الثقافة ليس خيارًا بل ضرورة». تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/11 من https: //cutt.us/YZiVR

المطيري، حازم. (31 مارس، 2015). « برنامج وطني لمعالجَة معوِّقات الاستثمار بالاستفادة من التجارب الدوليَّة». تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/11 من // :https www.okaz.com.sa/article/982932

غنيم، محمد أبو الفتوح. (2 يناير، 2017). « تزوير الآثار.. والحاجة إلى دراسات لكشفه». صحيفة الجزيرة. تم الاسترداد بتاريخ 2023/25/11 من // :https cutt.us/40eJ9

البيان. (11 أغسطس، 2021). الفنون... ثقافة علاجيَّة في منظومة الصحة النفسيَّة. تم الاسترداد بتاريخ 2023/22/7 من https: //cutt.us/NYK65

أرقام. (16 أغسطس، 2021). الموارد البشريَّة والتنميَّة الاجتماعيَّة: 631.5 ألف حصلوا على وثيقة العمل الحر منذ انطلاق البرنامج. تم الاسترداد بتاريخ 2023/26/11 من https: //cutt.us/34XxB

واس (6 سبتمبر، 2021) «هيئة الفنون البصَرية تُطلِق إستراتيجيتها لتطوير القطاع بـ (12) برنامجًا و(43) مبادَرة نوعيّة». تم الاسترداد بتاريخ 2023/15/7 من https: //cutt.us/UmyAF

عجيز، منورة. (22 ديسمبر، 2021). «عوائد مجزية من استثمارات جمع وبيع التحف والمقتنيات الفنيَّة بالإمارات». صحيفة الرؤية. تم الاسترداد بتاريخ 2023/18/6 من https: //cutt.us/TFlfr

أبو عيسى، أشرف عبد السلام. (31 يوليو، 2022). مستثمرون ومؤسسو مراكز فنيَّة: الدوحة مركز للمزادات وسوق للفن العالميّ. صحيفة الراية. تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/17 من https: //cutt.us/Kc5YT

الجيدة، طارق. (31 يوليو، 2022). مستثمرون ومؤسسو مراكز فنيَّة: الدوحة مركز للمزادات وسوق للفن العالميّ. صحيفة الراية. تم الاسترداد بتاريخ 2023/7/17 من https: //cutt.us/Kc5YT

الحربي، يوسف. (29 أغسطس، 2022). «شهادة الأصالة للعمل الفنيّ». صحيفة اليوم. تم الاسترداد بتاريخ 2023/11/25 من https: //cutt.us/Aee14

حبيب، عبد الرحمن. (11 نوفمبر، 2022). الاستثمار في الفن.. جامعو الأعمال الفنيَّة يتزايدون رغم الأزمات الاقتصاديَّة. صحيفة اليوم السابع. تم الاسترداد بتاريخ 2023/6/18 من https: //cutt.us/haXbI

Abdel Hamid, Khaled Hashem. (2018). Economic Diversification and Balanced Development in KSA, Opportunities and Challenges. (in Arabic). *Journal of the College of Economics and Political Science*. 19(1). Egypt: Cairo University.

Ábelovský, J. (2008), O iracionalite trhu s umením, available at: http: // www. soga.sk/aukcie-obrazy-diela-umenie-starozitnosti/jan-abelovsky/o-iracionalite-trhu-s-umenim (accessed 11 July 2023).

Al-Amiri, Muhammad (2009). Cognitive Integration between FineArts and School Curricula in Sultanate Oman. (in Arabic). *Educational and social studies*. 15(3). Egypt: Helwan University.

Al-Banna, Muhammad. (1998). Economics of Tourism and Leisure Time. (in Arabic). Menoufia: Al-Walaa Modern Press.

Al-Hajri, Salman. (2016). Strategies for Marketing International Arts and Their Role in Integrating the Personality of the Visual Artist. (in Arabic). The Second International Conference of Visual

Contemporary British History. Vol. 20, No. 3, September 2006, pp. 323–342.

Bruno S, Frey and Reto Cueni (2013). Why Invest In Art? The Economists Voice. Zurich: De Gruyter.

Dado, Jaroslav. Fekiacova. (2015). The Art as An Investment. Forum Scientiae Oeconomia. Volume 3. Slovakia. Culture Management and Inter-cultural Aspects in Management.

Hanafi, Abdul Ghaffar (2001). Investing in the Stock Exchange. (in Arabic). Alexandria: University House.

Hardan, Taher Hidar (1997). Principle of investment. (in Arabic).1st edition. Jordan: Dar al-Mutaqbal for Publishing and Distribution.

Kampbell,R. (2008) Art as afinancial investment. Journal of alternative investments.10 (4).10.3905/jai.2008.705533(accessed 14 Jul 2023)

Lu, Ning, Yehuda, Michaela, Cacharany (2019). Performance: Art as an asset class. Art & Finance. 6th edition. Deloitte. Uk.

Ministry of Culture. (1442). A guide to Acquiring Works of Art for government agencies in their headquarters and offices. (in Arabic). Saudi Ministry of Culture.

Omar, Hussein (1992). Economic Encyclopedia. (in Arabic).4th edition. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Skřivánek, J. (2010), Trh s uměním. In Studie o sociálně ekonomickém potenciálu kulturních a kreativních průmyslů v České republice, Praha.

SRAKAR A., COPIC V. (2012). Private Investments, Public Values: A Value-Based Approach to Argumenting for Public Support to the Arts. Cultural Trends, vol. 21, issue 3

Arts and Culture. Faculty of Education. Sultan Qaboos university. Sultanate of Oman.

Al-Hourani, Yasser Abdel Karim (2020). Financial Investment: Its Reality, Objectives and Controls (conceptual introduction). (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences.* (34). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Juhani. Eid, Masoud (1370). Successful Investment. (in Arabic). Riyadh: Al-Farazdaq Press.

Al-Najihi, Muhammad Labib. (1992). Introduction in Philosophy of Education. (in Arabic). Egypt: Arab Renaissance House.

Al-Qahtani, Salem Saeed and others (2000). Research Methodology in Behavioral Sciences with Applications to SPSS. (in Arabic). Riyadh: Modern National Printing Press.

Al-Qaniya, Reem Abdullah. (2021). Obstacles of Local and Foreign Investment in KSA. (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences.* 5(25), Palestine.

Anis, Ibrahim and others (2004). Intermediate dictionary. (in Arabic). 4th edition, Egypt: Shorouk International Bookshop.

Argumenting for Public Support to the Arts. Cultural Trends, Vol. 21, Issue 3.

Art & Finance Report. (2017). Art Professional and Art Collector key survey fidings. Art & Finance. 5th edition. Deloitte. Uk.

Bhatt, Suyash. (2013). Art Investment: An Emerging. India: Indian journal of Finance.

Birula, Joanna Bialynicka. (2013). Investment in Art – Specificity, Risks, and Rates of Return. Conference: 14th International Conference on Finance and Banking (ICFB): Ostrava, Czech Republic.

Black, L. (2006). ‹Making Britain a Gayer and More Cultivated Country': Wilson, Lee and the Creative Industries in the 1960s,

نموذج مقترح لحوكمة الجامعات في المملكة العربية السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية*

A Proposed Model for University Governance in the Kingdom of Saudi Arabia to Enhance Academic Integrity

د. تهاني بنت عبد الله الحمود
أستاذ الإدارة التربوية المساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
ORCID:0009-0004-5023-2675

Dr.Tahani Abdullah Alhumud
Assistant Professor of Educational Administration,
Department of Educational Sciences - Prince Sattam bin Abdulaziz University

(قُدم للنشر في 2023/12/24، وقُبل للنشر في 2024/01/14)

المستخلص

هدف البحث الوصول نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية بما يدعم ويعزز النزاهة الأكاديمية من خلال تقديم إطار فلسفي ونظري للحوكمة عموما وحوكمة الجامعات خصوصا وكذلك النزاهة الأكاديمية، ثم مراجعة أطر ونماذج حوكمة التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة وهي أمريكا وأوروبا، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وتوصل لنموذج مقترح تم عرض منطلقاته، ومبرراته، وأهدافه، والمتطلبات العامة لتنفيذه من حيث وجود إدارة عليا داعمة والالتزام السياسي من قبل القيادات، وتمكين جميع أصحاب المصلحة من المشاركة، وتوفير الموارد المالية والبشرية، ونشر الوعي بأهمية الحوكمة والنزاهة الأكاديمية، وكذلك عرض مراحل تطبيق النموذج، ومكوناته التي تتضمن إطار حوكمة مؤسسي واضح، وأنظمة وإجراءات حوكمة الشفافية وإفصاح المعلومات، ونشر الوعي، وآليات المشاركة في اتخاذ القرارات، وآليات تدعيم المساءلة، وآليات الرقابة والمتابعة، ثم عرض النموذج المُعوّقَات المتوقّعة لتطبيقه سواء أكانت معوقات عامة، أو معوقات تطبيق آليات المساءلة، أو معوقات تطبيق الشفافية، أو معوقات آليات مشاركة الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس في صنع القرار بالجامعات السعودية مع تقديم المقترحات والحلول لها، وأخيرا وضع النموذج المُقْتَرَح في صورة مخطط بياني مفصّل.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح، حوكمة الجامعات، النزاهة الأكاديمية، الجامعات السعودية.

Abstract

This research undertakes the development of a holistic model aimed at fortifying academic integrity in Saudi universities through robust governance frameworks. Utilizing a descriptive analytical methodology, it establishes a foundational theoretical framework for governance, specifically tailored to the academic sphere. By critically examining governance models in leading global educational systems like the United States, and Europe, the study delineates a proposed model comprising essential prerequisites and objectives for successful implementation. These prerequisites emphasize the significance of supportive senior management, leadership›s political commitment, stakeholder inclusivity, and adequate resource allocation. The model›s blueprint encompasses institutional governance structures, transparent mechanisms, information disclosure protocols, participatory decision-making, accountability frameworks, and oversight mechanisms. Addressing potential challenges, the research offers solutions to general obstacles and specific hurdles related to accountability, transparency, and stakeholder engagement within Saudi universities. This culminates in a visually comprehensive diagrammatic representation of the proposed model, offering a roadmap to reinforce academic integrity through heightened governance in Saudi higher education institutions.

Keywords:digital arts, digital arts applications, digital arts programs, fine arts.

* شكر وتقدير: تم دعم هذا البحث من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم 24077 /02/ 2023

المقدّمة:

الجامعات هي أساس تطوير المجتمع وإمداد مؤسساته بالطاقات البشرية اللازمة لإحداث تنمية شاملة مستدامة؛ ولذا حرصت على الاستجابة للتطورات التي تفرضها تغيرات العصر، والتغيير والتحديث في تنظيماتها الداخلية لتواكب تلك التغيرات، وكان نمط الإدارة الجامعية من أكثر جهات الجامعة استجابة للمتغيرات، وتمثل ذلك في تطوير أساليب الإدارة التقليدية والأخذ بأساليب أكثر قدرة على تحقيق الأهداف، وتعد الحوكمة من أبرز تلك الأساليب حيث يؤدي تطبيقها إلى رفع مستوى الأداء وتسيير الأعمال بطريقة أفضل وتحقيق أهداف المؤسسة.

وقد كثر ظهور مصطلح الحوكمة في الأعوام القليلة الماضية؛ نتيجة للعديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية، وهو مستمد من الحكم والسيطرة والانضباط بكل ما تعني الكلمة من معنى، وهو مفهوم شامل من أجل تسيير أفضل للمؤسسة سواء من الناحية التنظيمية والإدارية أو من الناحية الاجتماعية من خلال ضبط السلوكيات والقيم لدى الأفراد إضافة إلى إشراك الفاعلين في مختلف القرارات حتى تتحقق الفاعلية والكفاءة في الأداء، وبالتالي تقديم خدمات عالية وذات جودة متميزة.

وانتقل مفهوم الحوكمة ومتطلباتها إلى الجامعات بهدف تعظيم قدرتها التنافسية، وتعزيز المساءلة، وتقوية قدرة المجالس واللجان الأكاديمية والإدارية على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات الأكاديمية على نطاق واسع، وتأدية الأفراد للواجبات الموكلة إليهم بنزاهة (طيبة وتحانوت، 2020)، وتتناول عمليات الحوكمة بالجامعات أبعادا ومهام متعددة، منها: (محمد، 2022، 70)

- إدارة الجامعة عن طريق مجالسها وما يتبعها من إنشاء مجالس حوكمة بالجامعة ولجانها المنبثقة وتنظيم العلاقات بينهم.
- كيفية اتخاذها للقرارات، ومدى مشاركة أصحاب المصلحة فيها بما يضمن كفاءة إدارة الجامعة للاستفادة من إمكانياتها ومواردها، وما يستتبعها من إصدار وتفعيل مجموعة من القوانين واللوائح والقواعد يتم بموجبها إدارة الجامعة وفق الهيكل المعتمد متضمنا توزيع المسؤوليات والصلاحيات والحقوق فيما بين إدارة الجامعة ومجالس حوكمة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين، وبما يضمن جودة مخرجات الجامعة.
- تحديد آليات الرقابة المتواجدة من جميع الأطراف ذات العلاقة ونظم تقييم الأداء والمتابعة وإعداد التقارير بما يضمن جودة مخرجات الجامعة.
- إصدار وتفعيل مجموعة من القوانين واللوائح تعطي أعضاء هيئة التدريس والطلاب الحق في المشاركة في إدارة شؤونهم الخاصة بالجامعة وجزء من عملية صناعة القرار داخل الجامعة، ومراقبة أداء القيادات والإدارات الجامعية.
- تفعيل مجموعة من المعايير والآليات الحاكمة لأداء كل من الأطراف الحاكمة من خلال تطبيق مبادئ الحوكمة: الشفافية، والإفصاح عن المعلومات، العدالة وسيادة القانون، مساءلة المسؤولين، ومشاركة أصحاب المصلحة في عملية الإدارة والرقابة والتقييم.

ولهذا السبب أوصت دراسة عسيري (2020) بإعادة هيكلة المجالس في الجامعات، وتفعيل المشاركة من جميع أعضاء المجتمع الجامعي والمهتمين من المجتمع المحلي في تلك المجالس، كما أشارت دراسة هدية (2020) أنها حجر أساس تترتب عليه فعالية وكفاءة الأداء الجامعي، كما أنها تؤدي إلى تدعيم النزاهة ومكافحة أوجه الفساد والثقة باستقلالية وحيادية الإدارات الجامعية.

واستجابة لتلك التجديدات على المستوى الوطني أقر مجلس الوزراء نظام الجامعات بشكله الجديد عام 1441هـ؛ حيث تم اختيار ثلاث جامعات سعودية في مراحل التطبيق الأولية للنظام تتوفر فيها مستويات عالية من الحوكمة كمرحلة أولى، ويلي ذلك التطبيق على باقي الجامعات بصورة مرحلية تدريجية (باسعيد، 2019).

ورغم أهمية الحوكمة في تحقيق أهداف الجامعات ومواجهة العقبات أمام استقلالها؛ حيث يؤدي إلى زيادة الشفافية والمساءلة في اتخاذ القرار، وتقليص تدخل الحكومة في شؤون الجامعة والسماح للجامعات باتخاذ قراراتها الخاصة بشأن مناهجها والبحث والإدارة، إلا أن واقع تطبيق مبادئها في الجامعات السعودية لم يصل إلى المستوى المطلوب .(Altwijri, 2023)

وتشكل الحوكمة أحد الحلول الدولية الساعية لمعالجة تبعات الفساد على نطاق دولي وتعزيز السلوك الأخلاقي وتحقيق النزاهة في الممارسات والعمليات الحكومية في ظل وجود من يؤكد أن الفساد حالة عالمية تؤثر على كل القطاعات (Powell et al., 2019) وكذلك فهناك عدد من الدول لديها قناعة بضرورة تطبيق الحوكمة لتحقيق النزاهة؛ باعتبارها متطلبا للثقة بمخرجات الجامعات، كما أن ظاهرة الفساد والانخفاض تطبيق معايير الحوكمة عامل سلبي ينعكس على بيئة العمل وينفر أصحاب المصلحة ويضعف الشراكات العلمية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2018).

ونتيجة لأضرار الفساد على كل من الفرد والمجتمع؛ فقد شاركت المملكة العربية السعودية المجتمع الدولي بذل الجهود، ومنها وضع الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد، وكذلك إنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد بهدف تعزيز النزاهة الأكاديمية في الجامعات الوطنية.

مشكلة البحث:

تشهد الجامعات السعودية تحولات على مستوى الأنظمة واللوائح، ومنها إقرار نظام الجامعات الجديد والذي يدعم التحول

تدريجيا وبصورة منضبطة نحو استقلال الجامعات، ويستلزم ذلك التحول نحو نموذج للحوكمة يمكن الجامعات من بناء أنظمتها المالية والأكاديمية والإدارية وإتاحة الحرية للجامعات في رسم مستقبلها بحسب إمكاناتها وظروفها، كما يستلزم ربط نموذج الحوكمة هذا بالنزاهة الأكاديمية.

وقد أشارت الدراسات المحلية إلى أن مستوى التطبيق والممارسة للحوكمة جاء بصورة متوسطة على مستوى الجامعات السعودية، فقد أكدت دراسة الركبان (2020) أن واقع تطبيق الحوكمة بجامعة الملك فيصل جاء بدرجة متوسطة، وأرجعت دراسة البصير (2021) ضعف قدرة الجامعات على تحقيق ميزة تنافسية، وغياب ترتيب غالبيتها في أشهر التصنيفات العالمية إلى قلة تفعيل استقلالية الجامعات بالدرجة المنشودة، وكذلك الحال في دراسة الشريف (2020) التي أكدت أن هناك قصورا في تحديد أسس ومعايير واضحة لتقييم دور المسؤولين في الجامعات ومحاسبتهم في ضوئها، وأكدت ذلك دراسة العنزي (2021) التي طبقت على الأقسام العلمية، في حين أشارت دراسة المنيع والخنيزان (2017) إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات كان ضعيفا.

كما أكدت الدراسات أن هناك صعوبات تواجه التطبيق الجيد للحوكمة في جامعات المملكة تمثلت في المركزية وضعف استجابة الجامعات للمستجدات الاجتماعية والاقتصادية (الصالح، 2020)، وضعف مستوى استقلالية الجامعات من الناحية المالية والإدارية، وتدني مستوى الحرية الأكاديمية (المفيز، 2018)، إضافة لضعف مشاركة أعضاء المجتمع المحلي في صنع القرار واتخاذه، وعدم وجود ميثاق أخلاقي يوضح السلوكيات الجامعية المرغوبة، وغياب المساءلة، ووجود بعض الظواهر غير المرغوبة مثل الواسطة والمحسوبية (المنيع، والخنيزان، 2017)، وضعف كفاية نظام الحوكمة الحالي لتعزيز النزاهة الأكاديمية، والتهاون في إشراك جميع أصحاب المصالح في القيادة واتخاذ القرارات من قبل المستفيدين منها(الشبل، 2019)، كما أشارت دراسة التويجري Altwijri (2023) أن الجامعات السعودية ما زالت تخضع لمستوى كبير من سيطرة الحكومة، وأن هذا المستوى من التدخل الحكومي يمكن أن يعيق الابتكار والإبداع ويعرقل السعي وراء التميز الأكاديمي؛ وأوصت دراسة الشريف (2020) بضرورة سعي إدارات الجامعات إلى تعزيز مفهوم الحوكمة لدى أعضائها وتفعيله من خلال خططها الاستراتيجية وبرامجها المختلفة، مع مشاركة جميع العاملين في صياغتها.

ورغم معوقات تطبيق نظام الحوكمة في جامعات المملكة خصوصا مع حداثة العهد بالنظام الجديد؛ فإنه من المتوقع أن يؤدي تطبيقها بشكل صحيح إلى تحسين البحث والتدريس والإبداع الأكاديمي (الخليوي، 2022)، وتحقيق جودة التعليم وتحسين الأداء الإداري للجامعات وضمان الاستغلال الأفضل للموارد (الفوزان، 2017)، وكذلك إعادة تشكيل الأدوار على مختلف الأطراف التي تربطها مصالح بالمؤسسات الجامعية، إلى جانب تهيئة الفرصة لمساءلة جميع المسؤولين عن جميع العمليات في إدارة التعليم الجامعي (البصير، 2022).

ويؤدي التطبيق الجيد لمبادئ الحوكمة إلى تفعيل النزاهة التي تحرص الجامعات على اتخاذ إجراءات لتعزيزها على المستوى التعليمي أو الإداري (Griffin et al., 2023)، رغم أنها لم تلق الاهتمام الكافي من الدراسات السعودية نتيجة للتأخر في تبني آليات العمل الأكاديمي وفقا للمعايير العالمية؛ ومن ثم تبدو الحاجة ماسة لدراستها وتفعيل ممارساتها وقيمها على مستوى الجامعات السعودية (الشربيني وحسنين، 2019)؛ كما تزداد أهمية دراستها في ظل الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا إدارة المعرفة وتوافر شبكة المعلومات الدولية التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الشاب الجامعي مما أفرز أنماطا سلوكية تؤمن بمشروعية الحصول على المعلومة بأي وسيلة (الحربي، 2016)؛ ولذلك تسعى الدراسة الحالية لتوضيح العلاقة بين حوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية، وتقديم نموذج مقترح لتفعيل دور حوكمة الجامعات في تعزيز النزاهة الأكاديمية، وذلك بالإجابة على السؤال الرئيس:

كيف يمكن وضع نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية بها؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأسس الفكرية لحوكمة التعليم العالي والنزاهة الأكاديمية في الفكر التربوي الإداري؟
2. ما أطر الحوكمة والنزاهة الأكاديمية في بعض الجامعات العالمية؟
3. ما النموذج المقترح لتطبيق الحوكمة وتعزيز النزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية؟

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن جمع المعلومات والبيانات من مصادر مختلفة؛ بهدف تصوير الواقع الاجتماعي والحياتي، والذي يؤثر في كافة الأنشطة (قنديلجي، 2019)؛ ومن ثم قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات وتحليل الأنظمة والتحديات المتعلقة بالحوكمة في الجامعات وتعزيز النزاهة الأكاديمية، ثم قامت ببناء نموذج مقترح يُسهم في معالجة هذه التحديات.

أهداف البحث:

هدف البحث عموما بناء نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية بما يدعم ويعزز النزاهة الأكاديمية، من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف:

1. تقديم إطار نظري للحوكمة عموما وحوكمة الجامعات خصوصا وكذلك النزاهة الأكاديمية.
2. مراجعة نماذج حوكمة التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة.

3. تعزيز النزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، واقتراح نموذج يُسهم في تحسين الإجراءات المتعلقة بها.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في سعيه إلى وضع نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية، مما يمكنه أن يسهم في:

- ضمان جودة العمليات التعليمية والبحثية والإدارية بالجامعات السعودية.
- حماية حقوق الطلاب والأكاديميين والموظفين.
- تقديم فهم واضح لمفهوم حوكمة الجامعات يتواءم مع التوجهات العالمية المعاصرة.
- تعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات بتقديم نظام حوكمة فعال يضمن الالتزام بمستوى جيد من النزاهة والشفافية يمكنه أن يسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030م.

الدراسات السابقة

نظرا للأهمية التي يمثلها موضوع الحوكمة والنزاهة الأكاديمية؛ فقد تمت دراسته في عدد من الدراسات العربية والأجنبية، وفيما يلي يعرض البحث أبرزها مبتدئا بأبحاث الحوكمة، ثم أبحاث النزاهة الأكاديمية مرتبة تصاعديا.

قدم ميهتا Mehta (2012) دراسة لمعرفة عوامل سيطرة الجامعات الأمريكية على المراكز الأولى بالتصنيفات العالمية، وهيمنة جامعة هارفارد عادة على المرتبة الأولى ضمن الجامعات الأمريكية، استخدمت الدراسة نهجًا مقارنًا.

ورأت الدراسة أن الحوكمة الفعالة هي أهم تلك العوامل، وأن جامعة هارفارد تتميز بتمتعها بقاعدة تمويلية قوية؛ مما يسمح لها بجذب أفضل الطلاب والأساتذة، وكذلك اتباعها معايير قبول صارمة.

وأجرت الفايز (2018) دراسة هدفت اقتراح نموذج لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة، واستخدمت المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي، وأظهرت النتائج أن الجامعات السعودية لديها القدرة على تطبيق مؤشرات حوكمة الجامعات.

وسعت دراسة الشمري (2018) تعرف مفهوم حوكمة الجامعات، والكشف عن واقع تطبيق مؤشراتها في الجامعات السعودية، وتقديم اقتراحات تدعم تبني هذه المؤشرات وتطور واقعها، واستخدمت المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج أن جامعات المملكة قادرة على تحقيق رؤية 2030 من خلال تطبيق مؤشرات حوكمة الجامعات.

كما هدفت دراسة محمد وعبد الرازق (2019) التعريف بحوكمة الجامعات ودورها في تدعيم التنمية الإدارية بالجامعات، واستعراض بعض تجارب الجامعات الرائدة في تطبيق مبادئ الحوكمة، واستخدمت المنهج الوصفي.

ومن نتائج الدراسة أن الجامعات في الدول المتقدمة تتمتع بمجال واسع من الاستقلالية الأكاديمية والإدارية والمالية، كما أنها تلتزم بقواعد المحاسبية والشفافية، وتخضع للمساءلة من الجهات المختصة، وتعتمد على نظام مؤسساتي واضح، وهناك تطبيق صارم لمبادئ الحوكمة ومشاركة كل أصحاب المصلحة في عملية صناعة القرار.

وقدمت دراسة الصقر (2021) اقتراحا لتنفيذ نظام مجلس الأمناء في إدارة شؤون جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ظل التحول إلى نظام الجامعات الجديد، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى ضرورة تطبيق نظام مجلس الأمناء في تعزيز الحوكمة الأكاديمية، كما أشارت إلى وجود بعض التحديات التي قد تعوق تنفيذ هذا النظام في الجامعة.

وهدفت دراسة محجوب (2021) تعرف أهم المرتكزات الأساسية لحوكمة الجامعات من خلال شواهد تجارب الجامعات الدولية الناجحة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وكذلك منهج دراسة الحالة في الجانب التطبيقي منها، ودعت لضرورة تعزيز مركزية السلطة واتخاذ القرار بالمؤسسات الجامعية خاصة في الدول النامية، وضرورة الاستفادة من أنظمة حوكمة الجامعات العالمية المتقدمة.

كما هدفت دراسة الخليوي (2022) اقتراح نموذج لحوكمة مؤسسات التعليم العالي ضمن المرحلة الانتقالية لتحقيق التوافق مع النظام الجديد للجامعات السعودية، وحددت أبرز ملامح أنظمة حوكمة الجامعات في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التوثيقي والمنهج المقارن، ووفقا لنتائج الدراسة تم تقديم نموذج مقترح عبر تعريب وتكييف نموذج حوكمة الجامعات الإنجليزية المطور ليناسب الجامعات السعودية يتألف من سبع عناصر (المساءلة، الشفافية، الاستدامة، السمعة، التضمين والتنوع، الفعالية، والمشاركة).

هدفت دراسة البصير (2022) تقديم نموذج لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، ومن نتائج الدراسة موافقة العينة على واقع الحوكمة في الجامعات عموما بدرجة متوسطة، وقدمت نموذجا لحوكمة الجامعات على ضوء نظام الجامعات.

وأجرى بوهم وآخرون (Boehm et al., 2015) دراسة هدفت تحديد مبادرات وممارسات متميزة لتسهم في تحقيق النزاهة الأكاديمية وتقليل الغش الأكاديمي في الكليات والجامعات العامة والخاصة ذات نظام الأربع سنوات وكليات المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية، ومن نتائجها أن هناك أربع مبادرات مهمة في تقليل الغش الأكاديمي، وهي القيام بتدريب أعضاء هيئة التدريس،

واتباع استراتيجيات فعالة لإدارة الفصول الدراسية، ووضع تعريفات وأمثلة واضحة للغش، وتمييز السجلات الأكاديمية للطلاب الذين ضبطوا بحالات غش بعلامات مميزة.

هدفت دراسة الحربي (2016) تحديد مستوى الالتزام بالنزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وما فوقها في بعض الجامعات السعودية، وكشف طبيعة العلاقة بين النزاهة الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع مؤشرات انتهاك معايير النزاهة الأكاديمية بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية الست، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الالتزام بمعايير النزاهة الأكاديمية بسبب اختلاف الجامعة، بينما هناك فروق دالة بين طلاب المرحلة الجامعية وما فوقها على خمسة أبعاد فرعية لمعايير النزاهة الأكاديمية.

هدفت دراسة السكران (2021) بناء رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلاب الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكذا أسلوب دلفي، وأسفرت نتائج تطبيق جولاته الثلاث التوصل إلى جملة من الصيغ المقترحة لتعزيز ممارسة الطلاب للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، ومنها إنشاء مراكز للنزاهة الأكاديمية، وإتاحة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية على الموقع الإليكتروني للجامعة والمكتبة الرقمية، ودمج استراتيجيات النزاهة الأكاديمية في دورات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى سباني وزهاو Sbaffi, & Zhao (2022) دراسة هدفت تصميم وتقييم وحدة تعليمية عبر الإنترنت في جامعة بريطانية على مدى سنتين بهدف تحسين فهم الطلاب لمفاهيم النزاهة الأكاديمية والممارسة، واعتمدت الدراسة عدة أساليب لتقييم البرنامج، منها تحليل محتواه لتحديد مدى توافقه مع مبادئ النزاهة الأكاديمية، ثم إجراء استطلاعات مع الطلاب لتقييم مدى فعالية البرنامج في تغيير مواقفهم وسلوكهم تجاه النزاهة الأكاديمية، وأخيرًا، جمع تقييمات الطلاب ومقارنة معدلات سوء السلوك الأكاديمي قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالًا في تعزيز النزاهة الأكاديمية بين الطلاب.

وهدفت دراسة مطر Mattar (2022) مناقشة كيفية مكافحة الفساد الأكاديمي وتعزيز النزاهة الأكاديمية من خلال معايير الاعتماد الدولية مع التركيز على نموذج جامعة قطر، وتوصلت النتائج إلى أن الامتثال للنزاهة الأكاديمية يشمل مجموعة واسعة من المعايير بما في ذلك حقوق الإنسان، وحقوق العمل، والمسؤولية الاجتماعية للشركات، وتدابير مكافحة الفساد، وحماية البيئة، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وحماية الطلاب القصّر، ومكافحة التطرف والتطرف، وتجنب التضارب في المصالح، واحترافية أعضاء هيئة التدريس، وقوانين سلوك الطلاب والتجارب على البشر.

بينما تناولت دراسة غنايم (2022) ملامح الثورة المعلوماتية ودورها في توفر البيانات والمعلومات التي أدت إلى بعض التحديات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وأشارت إلى أن الأستاذ الجامعي هو العنصر الأساسي في مواجهة هذه التحديات، ويجب أن يكون مؤهلاً أكاديمياً ومهنياً، وأن يتمتع بالنزاهة الأكاديمية، ومن ثم قدمت آليات لدعم النزاهة الأكاديمية، وتطوير ميثاق شرف للنزاهة الأكاديمية في الجامعات العربية.

وأجرى كريستوفر جريفين وآخرون Griffin et al.) (2023 دراسة هدفت تعرف الفرص والتحديات أمام الجامعات الأمريكية في مجال النزاهة الأكاديمية، وتحليل كيفية التعامل معها، ثم تقديم توصيات للجامعات الأمريكية لتعزيز النزاهة الأكاديمية، واستخدمت الدراسة نهجًا متكاملًا يجمع بين التحليل الكمي والنوعي، وكانت أهم النتائج أن الجامعات الأمريكية تتخذ مجموعة من الإجراءات لتعزيز النزاهة الأكاديمية، منها: وضع سياسات وإجراءات واضحة وصارمة لمكافحة السلوك غير النزيه، وتوعية أعضاء المجتمع الجامعي بالقواعد واللوائح المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية، ورصد حالات السلوك غير النزيه وإجراء تحقيقات في هذه الحالات، وفرض عقوبات صارمة على السلوك غير النزيه.

يتضح من عرض الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي بتفريعاته المختلفة سواء الوصفي التحليلي مثل دراسة الشمري (2018) والصقر (2021)، أو الوصفي المسحي كما في دراسة الحربي (2016) ودراسة السكران (2021)، أو الوصفي الوثائقي مثل دراسة الخليوي (2022)، بينما اختلفت مع دراسة شالييندرا ميهتا (Mehta, 2012) ودراسة الخليوي (2022) التي استخدمت المنهج المقارن، ودراسة الفايز (2018) التي زادت واستخدمت أسلوب دلفاي، ودراسة محجوب (2021) التي استخدمت منهج دراسة الحالة.
- اتفقت الدراسة الحالية في عينة الدراسة مع الدراسات السابقة التي طبقت على الجامعات.
- اتفقت الدراسة الحالية في أهدافها مع أغلب الدراسات التي عُرضت حيث ركزت الاهتمام بمجال الحوكمة والتعرف على معاييرها وواقع تطبيقها في الجامعات المختلفة، وكذلك أهمية النزاهة الأكاديمية عموما وفي المجال الجامعي بكافة مكوناته خصوصا، وهو ما اعتمدت وسعت إليه الدراسة الحالية.
- اختلفت الدراسة الحالية حين جمعت بين متغيري الحوكمة والنزاهة الأكاديمية، وفي الهدف من وضع النموذج المقترح للحوكمة لدعم وتعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات السعودية، حيث لا يوجد – في حدود علم الباحثة دراسات سعودية حول العلاقة بين حوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية.

التعريف بالمصطلحات:

الحوكمة

مصطلح الحوكمة (Governance) من مصطلحات الإدارة التي تعددت تعريفات الباحثين حوله تبعاً لوجهات نظرهم المختلفة، فيمكن تعريفها بأنها «نظام متكامل يمكن بموجبه أن تدار وتراقب الشركة، يحتوي على مجموعة من القواعد والسياسات والضوابط والممارسات والعمليات تنظم وتحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تهدف تحقيق الجودة والتميز في الأداء، وتضمن اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف الشركة، وإدارة ومراقبة مواردها، وتحقيق مبدأ الإفصاح والشفافية والمساءلة كضمانات ضد الفساد وسوء الإدارة» (محمد، 2022).

كما عرفها كاتريسي Cattrysse (2005) بأنها «مجموعة من القواعد والممارسات والعمليات والمنهج المتبع من أصحاب المصلحة في الشركة لمراقبة مصالحهم الخاصة، وهي تعبير عن النظام الذي يتم من خلاله إدارة الشركة والرقابة عليها، وتتكون من عناصر رئيسة هي: التنظيم، والإشراف، والمساءلة». وعرفتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2004) بأنها «مجموعة من العلاقات بين القائمين على إدارة الشركة ومجلس الإدارة وحملة الأسهم وغيرهم ممن لهم علاقة بالشركة».

حوكمة الجامعات

تعرف بأنها «قواعد وأنظمة وإجراءات تحكم وتوجه سلوك وأنشطة المؤسسات التعليمية، بما فيها الجامعات والكليات، وتتمثل أهدافها في توجيه الأنشطة وضمان فعاليتها، والرقابة على الأداء وضمان النزاهة، وضمان الاستثمار الأمثل للموارد» (Friedman et al., 2016).

كما تعرف بأنها «نظام من العلاقات التي تحدد كيفية إدارة الجامعة والتي تصدر بها القرارات، والكيفية التي تراقبها جميع الأطراف ذات العلاقة بالجامعة، ويركز مفهوم حوكمة الجامعات على استخدام مفاهيم وركائز ومبادئ حوكمة الشركات بغية إعداد أجيال قادرة على مسايرة التقدم المعرفي والتقني وتلبية احتياجات مجتمعاتها بما يتوافق مع العصر» (محمد، 2022).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قواعد وممارسات تحكم إدارة المؤسسات الجامعية، وتتضمن تنسيق وتوجيه الأنشطة والقرارات داخل الجامعة، وتحديد الأهداف والمسؤوليات وتوفير الموارد ومراقبة الأداء.

النزاهة الأكاديمية

يعرفها روبليس (Robles, 2020) بأنها «التزام بالمعايير الأخلاقية والأخلاقية في أنشطة البحث والتعليم والإدارة في المؤسسات الأكاديمية»، ويؤكد على أن النزاهة الأكاديمية هي مسؤولية مشتركة لجميع الأفراد والمؤسسات الأكاديمية، وتتطلب جهودًا مستمرة لتعزيزها وتطبيقها.

كما يعرفها روبرت برينكمان (Brinkman, 2019) بأنها «الالتزام بمجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية التي تحكم السلوكيات الأكاديمية».

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها الالتزام بمجموعة من المعايير والقواعد والقيم الأدبية والأخلاقيات المنظمة للعمليات التعليمية والبحثية والإدارية في الجامعات السعودية، والتي تسهم في رفع المعايير الأكاديمية، وتفعيل القيم التربوية السلوكية.

خطوات السير في الدراسة

تحقيقا لأهداف الدراسة تم تقسيمها إلى أجزاء ثلاثة: تناول الأول الإطار النظري للحوكمة والنزاهة الأكاديمية، واستعرض الثاني الخبرات الأجنبية في مجالي الحوكمة والنزاهة الأكاديمية في الجامعات الأمريكية والأوروبية، بينما احتوى الجزء الثالث على النموذج المقترح لحوكمة الجامعات السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية بها.

الإطار النظري

جاءت عناصر هذا الجزء متمثلة في محورين: الأول عن حوكمة الجامعات، ويتناول الثاني النزاهة الأكاديمية.

المحور الأول: الحوكمة

يتم استعراض مفهومها، ونبذة تاريخية عن تطورها، وأهداف حوكمة الجامعات، ومبرراتها، وأهميتها، وأبعادها، وواقع الحوكمة في الجامعات السعودية، والتحديات التي تواجهها:

مفهوم حوكمة الجامعات

هناك تعريفات مختلفة لحوكمة الجامعات، يعرّفها أبو القاسم (2023) بأنها «مجموعة الأنظمة والإجراءات التي تحكم كيفية إدارة الجامعة واتخاذ القرارات فيها؛ وذلك بهدف تحقيق أهدافها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع»، ويعرّفها أبو زيد (2023) بأنها «مجموعة المبادئ والممارسات التي تهدف إلى ضمان حسن إدارة الجامعة وتحقيق أهدافها». بينما يرى ديل (Dill ,2006) أنها «عملية اتخاذ القرارات بشأن كيفية إدارة المؤسسات التعليمية».

نبذة تاريخية عن الحوكمة وحوكمة الجامعات

شاعت ثقافة الحوكمة وتطبيقاتها في التراث الإسلامي الذي كان رائدا في وضع وبناء الأسس الصحيحة لها في شؤون الحياة من خلال المسؤولية والمساءلة والمحاسبة ودرجة أداء العمل وإتقانه، ولكن لم يكن مصطلح الحوكمة متداولا، بل كان بمرادفات مختلفة مثل: التعاون، والمشورة، والإخلاص، والعدل (حمزة، 2023).

ويعود الفضل في ظهور الأساس النظري لحوكمة الشركات للعالمين الأمريكيين (Berls & Means)، ثم تبلور المفهوم نتيجة للإخفاقات في المؤسسات الاقتصادية الكبرى، والتي تم

تحديد أسبابها في فشل الرقابة المالية للشركات، ونقص كفاءة الجوانب الإدارية والتنظيمية، وعدم الإفصاح والشفافية (طالب والمشهداني، 2011).

ثم بدأ استعمال مصطلح «الحوكمة» بشكل متزايد في تسعينات القرن العشرين، وفي أعقاب الأزمة المالية التي مرت بها بعض دول شرق آسيا، وبعض دول أمريكا اللاتينية وروسيا، وأثر لاحقا على الاقتصاد العالمي؛ حيث نجم عن هذه الأزمة تعرض العديد من الشركات العملاقة لمشكلات مالية كادت أن تطيح بها؛ مما استدعى وضع قواعد للحوكمة لضبط عمل جميع أصحاب المصلحة في الشركات (الدقي، 2015).

وكانت باكورة تطبيق الحوكمة في مجال الجامعات على يد كلارك الذي وضع التصنيف الأول للحوكمة الجامعية عام 1983م الذي تناول فيه كيفية تحديد الجامعات ونظم التعليم العالي أهدافها، وأساليب تنفيذها، وإدارة مؤسساتها، ورصد إنجازاتها، وقد حظي هذا التصنيف باهتمام كثير من الباحثين والممارسين، وتم تطويره وتعديله في السنوات التالية (بخيت وشحيطة، 2020).

وكان انتشار الحوكمة بعد ذلك في الجامعات الأوربية حين اجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية 1999، وأطلقوا ما سمي بإعلان بولونيا حول إصلاح نظام التعليم العالي الأوروبي، ومن خلاله اتضح ضرورة القيام بعديد من الإصلاحات الهيكلية والجوهرية لمواجهة احتكار الجامعات الأمريكية واليابانية صدارة التصنيفات الدولية للجامعات، وفُعلت نتيجة لذلك حوكمة مؤسسات التعليم العالي (أبو زيد وآخرون، 2019).

أهداف حوكمة الجامعات

يكمن الهدف الأساسي لحوكمة أية مؤسسة في إدخال تحسينات على الأداء التنظيمي؛ لزيادة قيمتها في نظر جميع الأطراف المعنية، ويلخص خليل والعشماوي (2022) أهداف حوكمة الجامعات في:

- تحقيق أهداف التعليم العالي من إعداد الكوادر المؤهلة لسوق العمل، وإنتاج المعرفة، وخدمة المجتمع، وتعزيز الحوار الحضاري.
- تعزيز الشفافية والمساءلة، بتوفير المعلومات اللازمة للجمهور، وضمان التزام الجامعة بالقوانين واللوائح، وتوفير آليات للمساءلة عن الأداء.
- المشاركة الفعالة لكل أصحاب المصلحة في الجامعات، وإشراكهم في صناعة القرارات واتخاذها.

مبررات حوكمة الجامعات

يشير محمد (2022) إلى أهم أسباب ظهور وإرساء مبادئ الحوكمة بالجامعات فيما يلي:

- تزايد الطابع الدولي للتعليم العالي.
- تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي مع محدودية طاقته الاستيعابية.
- حرية انتقال الطلبة وظهور التنافسية بين الجامعات.
- ظهور الجامعات الخاصة والأهلية، وارتفاع عدد مؤسسات التعليم العالي وانتشارها جغرافيا.
- ضعف ثقافة البحث العلمي بالرغم من تزايد الاهتمام عالميا بالبحث والابتكار والاقتصاد المعرفي.
- تزايد الضغوط على الجامعات لتنويع مصادر تمويلها، وحسن استغلال الموارد وتوظيفها.
- ظهور تصنيفات الجامعات وتزايد الضغوط على الجامعات من أجل اللحاق بها.

أهمية حوكمة الجامعات

تساعد الحوكمة مديري الجامعات على أداء دورهم في التصدي للتحديات التي يواجهونها؛ كما أنها مسؤولة عن مساعدة الجامعات على الاستجابة لغيرها من المعايير من حيث العمل على تحقيق نتائج التعليم وأداء رسالتها ورؤيتها بكفاءة وفعالية (Zamil et al., 2020).

كما تظهر أهمية حوكمة الجامعات في أن تطبيق قوانينها يسهم في حصولها على الاعتماد الأكاديمي لأنه يدعم الميزات التنافسية التي تشير إلى جودة مخرجاتها المادية والمعنوية، ومن خلال إسهام حوكمة الجامعات في تحقيق جودة التعليم بالجامعات والتحسين المستمر بها وزيادة الشفافية وتعزيز المشاركة من جانب أصحاب المصلحة؛ فإن للحوكمة دورا في تحسين التصنيف العالمي للجامعات.

أبعاد حوكمة الجامعات

نظرا لأهمية الحوكمة وعلاقتها الوثيقة بتحقيق التنمية وضمان الجودة؛ سعت المنظمات الدولية لإقرار معايير ومؤشرات تساعد في بناء تصور عن فاعلية أداء المنظمات في ظل وجود عناصر مشتركة بين عدد من المنظمات الدولية ومنها المشاركة والمساءلة والاستقرار السياسي وسيادة القانون وجودة التشريعات وفاعلية أداء الحكومة ومحاربة الفساد.

وقام البرنامج الإقليمي للتعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا التابع للبنك الدولي، في ديسمبر 2009، بتطوير بطاقة لفحص حوكمة الجامعات، وهي أداة تستخدمها الجامعات لقياس مستواها بالمقارنة بغيرها، كما تراعي طبيعة الحوكمة بأبعادها المتعددة، ولا تحدد نموذجاً مثالياً للحوكمة؛ وإنما هدفها هو تحديد الاتجاهات (خليفة، 2020).

وتعد هذه البطاقة خطوة أولى نحو وضع أداة أكثر شمولا لمتابعة أداء الجامعات، ونظرا لأن نظم الحوكمة هي أحد أهم

الأبعاد – إن لم يكن أكثرها أهمية – لفهم كيف يمكن للجامعات تحسين أدائها، فإن هذا مدخل إلى تقييم الأبعاد الأخرى مثل ضمان الجودة، ونواتج تعلّم الطلاب، وجودة التدريس والبحث العلمي، وصلاحية الخريجين لسوق العمل (جاراميلو، 2012).

ويشير ديل (Dill ,2006) إلى أن الحوكمة يمكن أن تكون أكثر فاعلية إذا كان للمؤسسات التعليمية قدرة على الاستفادة من الخبرات والرؤى من مجموعة من أصحاب المصالح، كما أنه من المهم أن تكون المؤسسات قادرة على التكيف مع تغيرات البيئة الخارجية، مثل التغييرات في التكنولوجيا أو الاقتصاد، كما يجب أن تكون قادرة على التكيف مع تغيرات البيئة الداخلية، مثل التغييرات في الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس.

واقع الحوكمة في الجامعات السعودية

أشارت الدراسات السابقة إلى وجود قصور في تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية؛ حيث توصلت دراسة المنيع والخنيزان (2017) إلى ضعف وانخفاض تطبيق الحوكمة؛ مما يلزم الجامعة بالقيام ببرامج متنوعة تثقيفية وتدريبية لجميع منسوبيها، ورغم ذلك فإن واقع الحوكمة في الجامعات السعودية يشهد تطوراً ملحوظاً في الفترة الأخيرة؛ حيث أطلقت المملكة مجموعة من الإصلاحات والمبادرات تنوعت بين تحسين جوانب البنية التنظيمية والإدارية والتركيز على تحسين أداء المؤسسات، وكان إصدار نظام الجامعات الجديد بموجب المرسوم الملكي الكريم رقم (م/27) بتاريخ 1441/3/2 أحد مبادرات التطوير التنظيمي للجامعات السعودية، بهدف تحقيق الاستقلالية الأكاديمية والإدارية والمالية وفقا للسياسة التي تقرها الدولة، وبدأ العمل بمواد النظام الجديد للجامعات السعودية المكون من (58) مادة بعد ستة أشهر من تاريخ إصداره، واقتصرت المرحلة الأولى لتطبيقه على ثلاث جامعات كبرى صدر الأمر الملكي الكريم باستقلالها بتاريخ 1441/11/25هـ، وهي جامعة الملك عبد العزيز في جدة، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في الدمام، وجامعة الملك سعود بالرياض، وقد أقر النظام تحقيقا لاستقلالية الجامعات تأسيس مجلس أمناء لكل جامعة؛ ليكون بمثابة السلطة المختصة بتطبيق حوكمة الجامعات والرقابة على أدائها أسوة بما هو متبع في الجامعات العالمية (البصير، 2022).

وفي النظام الجديد للجامعات السعودية يسمح لها بتطبيق نظام حوكمة يوضح أدوار ومسؤوليات قياداتها؛ وفيه أعطي مجلس شؤون الجامعات صلاحيات مجلس التعليم العالي (الملغى) الواردة في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م / 8) وتاريخ 1414/6/4هـ، ووفق هذا النظام يصبح مجلس الأمناء هو السلطة المختصة بحوكمة الجامعة، والرقابة على أدائها أكاديميا وإداريا وماليا، ويتولى مجلس الجامعة سلطة تصريف الشؤون العلمية والتعليمية والإدارية والمالية وتنفيذ السياسة العامة للجامعة، ويصير المجلس العلمي السلطة المختصة بالشؤون العلمية والبحثية والدراسات والنشر في الجامعة، بينما يتولى مجلس الكلية سلطة تصريف الشؤون الأكاديمية بالكلية، ومجلس القسم هو السلطة المختصة بالشؤون الأكاديمية في القسم العلمي، وفي المادة الخامسة منه أشار النظام إلى جهات حوكمة وإدارة الجامعة وتصريف شؤونها وحدد اختصاصات كل منهم (مرسوم ملكي م/27 بتاريخ 1441/3/2هـ).

كما ورد في رؤية المملكة 2030 حزمة كبيرة من الإجراءات التي تمنح كل قطاعات الدولة بما فيها الجامعات مزيدا من الحرية عن طريق تهيئة المناخ الملائم لتطبيق مبادئ الحوكمة ومؤشراتها، وفي هذا دلالة على قناعة أصحاب القرار السياسي بأهمية الحوكمة وجدواها وتفعيل مبادئها (الشمري، 2018).

ومما ينبغي الإشارة إليه في هذا الشأن توسع الجامعات في الاهتمام بتطوير البحث العلمي وتشجيع الباحثين على نشر أبحاثهم في المجلات الرصينة، وكذلك تبني أساليب التحول الرقمي لتحسين عمليات الإدارة وتوفير الخدمات الأكاديمية، وتطبيق برامج لتقييم الجودة من قبل هيئات تقويم خارجية تسهم في التحقق من تحقيقها لمعايير الجودة والأداء الأكاديمي ورفع مستوى الأداء والجودة الأكاديمية، والسعي الجاد من قبل الجامعات السعودية لزيادة تصنيفها ورصيدها العلمي من خلال المشاركة في المؤشرات والتصنيفات العالمية.

معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية

أشارت الدراسات إلى أن هناك كثيرا من التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات، وخصوصا جامعات الدول النامية، منها كما يرى الشمري (2018) اعتماد الإطار العام لعمل الجامعات السعودية على مركزية التخطيط، وخضوع كل الجامعات لنفس التشريعات الصادرة من الوزارة حتى في تفصيلات العمل الدقيقة وعدم إعطائها أي دور في اختيار ما يناسبها من تشريع؛ مما أدى إلى عرقلة قدرة الجامعات على التغيير والتطوير سواء في الأنظمة، أو البرامج، أو الهياكل، أو التشريعات واللوائح.

وأضافت الشريف (2020) عدم وجود حوافز محزية للمتميزين في اللجان المختلفة، وقلة الوعي بأسس الحوكمة ومبادئها، والخوف من تحمل المسؤولية.

وأشارت دراسة التويجري (2023) Altwijri إلى أن أبرز التحديات أمام الحرية الإدارية كانت عدم الشفافية والمساءلة في اتخاذ القرار، والمركزية المفرطة للسلطة، وتدخل الهيئات الخارجية في شؤون الجامعة، أما العقبات المتعلقة بالاستقلال الأكاديمي فكانت عدم وجود حرية أكاديمية، ونظام المناهج والتقييم الجامد، وعدم الدعم للبحث والابتكار، بينما كانت التحديات أمام الاستقلال المالي عدم السيطرة على الميزانية العامة للجامعة، والاعتماد شبه الكلي على التمويل الحكومي، والإجراءات البيروقراطية للحصول على الموارد المالية.

المحور الثاني: النزاهة الأكاديمية

يتم تناولها من حيث المفهوم، والأهمية في التعليم العالي، والمعايير والمبادئ الموجهة لها، وأسباب ضعفها بالجامعات، وكيفية تعزيزها، ثم واقع النزاهة الأكاديمية بالجامعات السعودية.

مفهوم النزاهة الأكاديمية

تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2017) بأنها «الالتزام بالقيم والمعايير الأخلاقية في العملية التعليمية، وتتضمن مجموعة من العناصر الأساسية، منها: العدالة، والمسؤولية، والشفافية، والموضوعية. كما تعرف بأنها «الالتزام بالقيم والمعايير الأخلاقية بما في ذلك الالتزام بالصدق والأمانة في البحث العلمي والتدريس والتقييم، واحترام الملكية الفكرية للآخرين، وعدم التزوير أو الانتحال أو الغش في أي مجال من مجالات العملية التعليمية» (اتحاد الجامعات العربية، 2015).

أهمية النزاهة الأكاديمية في الجامعات

تعد النزاهة من الأمور المهمة في عمل أستاذ الجامعة فيما يعرضه من محاضرات، أو ما يجريه من أبحاث، أو ما يقدمه من منشورات لطلبته أو للباحثين، كما يجب أن يراعي تجنب كل ما يسيء لهيبة الأستاذ الجامعي الأمر الذي يحفظ الثقة في الجامعات (الحسني، 2018، 100).

وأشارت دراسة بوهم وآخرين (Boehm et al. 2015) إلى أن تعزيز الشفافية حول سياسة النزاهة الأكاديمية يحقق العديد من الفوائد، منها زيادة ثقة الطلاب والموظفين في الجامعة، وتعزيز النزاهة الأكاديمية في الحرم الجامعي، وتقليل حالات الغش الأكاديمي، وتحسين بيئة التعلم في الجامعة.

معايير النزاهة الأكاديمية ومبادئها

تُعد النزاهة الأكاديمية ركيزة أساسية في الأوساط الأكاديمية، وتتضمن النزاهة الأكاديمية الالتزام بمجموعة من القيم الأدبية والأمانة التعليمية تختلف الأدبيات في تحديدها، ومن تلك المعايير والمبادئ الأمانة والمصداقية، والثقة، والإنصاف والعدل، والاحترام، والمسؤولية (الحربي، 2016؛ ملكاوي، 2023).

وتحرص الجامعات على تحقيق النزاهة من خلال عدة أمور، منها اللوائح والأنظمة والسياسات التي تحدد حقوق أعضاء المجتمع الجامعي وواجباتهم، بالإضافة إلى الإدارات القانونية التي يتم الاحتكام إليها عندما يقع ظلم على أحد الأطراف، كما يوجد بالجامعات نظام يستهدف المتابعة ورقابة الأداء (الشربيني وحسنين، 2019).

كما يمكن للطلاب القيام بدور حيوي في الحفاظ على النزاهة الأكاديمية بجامعاتهم من خلال الفهم والالتزام بسياسة النزاهة الأكاديمية في مؤسستهم، كما يمكنهم إكمال عملهم الخاص بشكل مستقل وتجنب الممارسات غير القانونية بما فيها الغش في الاختبارات، وسرقة عمل الآخرين، وعدم التعاون مع الطلاب الآخرين في المهام إلا إذا سمح المشرف الأكاديمي بذلك صراحة (Pavletić, & Hammerbauer, 2023)

وبما أن النزاهة الأكاديمية من أهم القيم التي يجب أن يتحلى بها جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي، بما في ذلك الطلاب والباحثون والأساتذة، فإن ضعف النزاهة الأكاديمية بالجامعات يتمثل في سلوكيات غير أخلاقية تضر بالعملية الأكاديمية، مثل الغش، والتزوير، والسرقة الأدبية، وتضارب المصالح، والتحيز، وتزوير المستندات الأكاديمية، ويترتب على هذه السلوكيات المرفوضة آثار سلبية تنعكس على الجودة الأكاديمية، كما أنها تضر بسمعة الجامعة وتؤدي إلى فقد الثقة بها.

أسباب ضعف النزاهة الأكاديمية بالجامعات

يشير غنايم (2022) إلى أنه لا تكاد تخلو مؤسسة علمية من حالة أو أخرى من حالات الفساد الناتج عن انتهاك النزاهة، وما يميز مؤسسة عن أخرى هو درجة انتشار هذا الفساد، وطريقة تعاملها معه.

وتؤثر مجموعة من العوامل على النزاهة الأكاديمية، بما في ذلك الضغوط الأكاديمية، والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتؤدي الحوكمة الجيدة دورًا مهمًا في الحد من تأثير هذه العوامل على النزاهة الأكاديمية، وتتعدد أسباب ضعف النزاهة الأكاديمية بالجامعات، ومنها ضغوط النجاح وازدياد حدة المنافسة بين الطلاب والباحثين لتحقيق النجاح، وميل بعض الثقافات إلى التقليد وعدم الابتكار، مما قد يؤدي إلى الاعتماد على أعمال الآخرين دون الإشارة إليها بشكل صحيح، وضعف الوعي بأهمية النزاهة الأكاديمية وعواقب انتهاكها، في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا الذي سهل الوصول لمصادر المعلومات (العصيمي، 2014).

واقع النزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية

يشير هذا الواقع إلى التزام المملكة بتعزيز القيم الأخلاقية والمعايير الأكاديمية الرفيعة، ويمكن الاستدلال على ذلك بتبني تطبيق سياسات وإجراءات صارمة لضمان النزاهة الأكاديمية، وتشمل مكافحة الانتحال والغش في الاختبارات، والتوسع في تقديم برامج التوعية والتدريب للطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس حول أهمية النزاهة وكيفية تجنب انتهاكاتها، وتوظيف التقنيات المتقدمة لاكتشاف السرقات العلمية ومكافحتها، والتشجيع على البحث العلمي الأصيل ونشر نتائجه في المجلات العالمية الرصينة.

الخبرات الأجنبية لحوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية

ترجع أهمية هذا الجزء إلى أن الخبرات الأمريكية والأوروبية في حوكمة الجامعات يمكنها الإفادة في تطوير نموذج لحوكمة الجامعات السعودية وتعزيز النزاهة الأكاديمية بها، ولعرض هذه الخبرات سيتم البدء بالخبرة الأمريكية، ثم الخبرة الأوروبية.

النموذج الأمريكي في الحوكمة

يعد نمط الحوكمة التشاركية من هياكل الحوكمة الأكثر شيوعًا في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، ويشمل مشاركة جميع أصحاب المصلحة في صنع القرار، وهذا يتفق مع روح الديمقراطية التي اعتنقها المجتمع الأمريكي منذ نشأته (Dill & Heller, 2023).

ويرجع تفضيل هذا النمط من الحوكمة إلى الآثار السلبية للسلطة المركزية القوية في تقليل الدور الذي يمارسه أصحاب الخبرة ومن يتمتعون بخبرات معرفية وإدارية في المشاركة بفاعلية في صناعة القرارات المؤثرة في العملية التعليمية والبحثية (Rowlands, 2016)، وفيما يلي يمكن عرض بعض ملامح حوكمة الجامعات الأمريكية:

الإطار القانوني والتنظيمي

يستند إلى القوانين الخاصة بكل ولاية أمريكية؛ حيث لا توجد قوانين حكومية اتحادية تحكم حوكمة الجامعات بشكل مباشر، ومع ذلك، هناك العديد من القوانين التي تؤثر على حوكمة الجامعات، بما في ذلك:

- قانون التعليم العالي (HEA): يوفر التمويل الفيدرالي للجامعات والكليات، ويتضمن أحكامًا تنظم حوكمة المؤسسات التي تتلقى أموالًا من الحكومة الفيدرالية.
- قانون عدم التمييز في التعليم (Title VI): يمنع التمييز في التعليم على أساس العرق أو اللون أو الدين أو الأصل القومي أو الجنس، ويؤثر على حوكمة الجامعات من خلال ضمان أن جميع الطلاب لديهم نفس الفرص للوصول إلى التعليم.

بالإضافة إلى هذه القوانين الفيدرالية، تضع كل ولاية أنظمة وقوانين تنظم حوكمة الجامعات، وتختلف هذه القوانين والأنظمة من ولاية إلى أخرى، ولكن غالبًا ما تتضمن أحكامًا تتعلق بتكوين مجلس الأمناء ومسؤولياته وطرق انتخاب أعضاء مجلس الأمناء، ويتمتع المجلس بسلطة اتخاذ القرارات الرئيسية المتعلقة بالجامعة (Zamil et al., 2020).

البنية التنظيمية

تعمل الجامعات الأمريكية ضمن هيكل تنظيمي هرمي يبدأ في القمة برئيس الجامعة وهو الرئيس التنفيذي للجامعة نفسها، والوجه العام للجامعة، تكون مسؤولياته واسعة النطاق وتشمل الإشراف على الجودة الأكاديمية لجميع أقسام الجامعة، الإشراف على الشؤون المالية للجامعة وجهود جمع الأموال، تنفيذ سياسات الجامعة الجديدة والإشراف على موظفيها.

يكون أحد نواب الرئيس (وهو الأقدم عادة) هو المسؤول عن الأكاديميين، ويشرف على جميع الشؤون الأكاديمية للجامعة من المناهج الدراسية إلى البحث، يلي رئيس مجلس الجامعة نوابه، قد يكون للجامعة نائب أو أكثر لرئيس مجلسها للإشراف بشكل خاص على مجال معين من مجالات التركيز – مثل علاقات الخريجين أو البحث أو التواصل مع المجتمع (University of the People. 2023).

الممارسات الإدارية

تختلف الممارسات الإدارية للجامعات الأمريكية من جامعة إلى أخرى، ولكن هناك عناصر مشتركة بينها كالشفافية، والمساءلة، والمشاركة في صنع القرار، وتوظيف التكنولوجيا في إدارة الجامعة.

فمن حيث الشفافية فهي جزء مهم من الثقافة الأكاديمية بالجامعات الأمريكية، تسمح للطلاب والموظفين والجمهور بمعرفة ما يريدون معرفته عن طريقة إدارة الجامعة، ويتضح ذلك في العديد من المجالات، بما في ذلك الماليات بإعلان الجامعات عن مصادر تمويلها وكيفية إنفاقها، ومعايير القبول وكيفية اتخاذ القرارات الخاصة به، وكيفية احتساب الدرجات ومنح التقديرات، والممارسات البحثية وكيفية تمويلها، وكذلك شفافية الجامعات بشأن سياساتها وإجراءاتها المتعلقة بالأخلاق (Jongbloed. et al., 2018).

أما بالنسبة للمساءلة فهي مبدأ أخلاقي تعني أن تكون الجامعات مسؤولة عن تصرفاتها أمام أصحاب المصلحة، بما في ذلك الطلاب والموظفون والجمهور، وتحقق العديد من الفوائد المحتملة للجامعات الأمريكية، بما في ذلك تحسين جودة التعليم، وزيادة الثقة في الجامعات (Breneman & Gaffney, 2009).

ومن حيث المشاركة في اتخاذ القرارات تختلف مشاركة الطلاب والموظفين في صنع واتخاذ القرار بالجامعات الأمريكية بشكل كبير من جامعة إلى أخرى؛ ففي بعض الجامعات، يكون للطلاب والموظفين ممثلون عنهم في الهيئات الحاكمة، مثل مجالس الأمناء أو المجالس الإدارية، بينما في الجامعات الأخرى، يكون للطلاب والموظفين دور أقل وضوحًا في صنع القرار، مثل تقديم المشورة أو التعليق على قرارات المسؤولين التنفيذيين، كما يمكنهم التعبير عن آرائهم حول القضايا المهمة من خلال الاحتجاجات.

النموذج الأمريكي في النزاهة الأكاديمية

تعتبر النزاهة الأكاديمية جزءًا أساسيًا من الثقافة السائدة في الجامعات الأمريكية.

تحديات النزاهة الأكاديمية في الجامعات الأمريكية

مما يواجه الجامعات الأمريكية في مجال النزاهة الأكاديمية زيادة الضغط على الطلاب للنجاح؛ مما قد يؤدي إلى بعض السلوك غير النزيه، مثل الغش في الاختبارات، وأيضا تطور أساليب الغش باستمرار؛ مما يمثل تحديًا للجامعات في مكافحته، وأخيرا قد تختلف المعايير التي تحدد السلوكيات غير النزيهة (Griffin et al. 2023).

إجراءات تعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات الأمريكية

تقوم الجامعات الأمريكية باتباع سياسات وإجراءات واضحة وصارمة لمكافحة السلوك غير النزيه، منها تخصيص وحدة أو قسم بغرض التحقيق في حالات السلوك غير النزيه، وكذلك توعية أفرادها باللوائح المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية، وتوفير برامج تدريبية حول ما يعتبر سلوكًا أكاديميًا مناسبًا، وتطبيق عقوبات على أولئك الذين ينتهكون هذه المبادئ، ورصد حالات السلوك غير النزيه وإجراء تحقيقات في هذه الحالات، وفرض عقوبات صارمة على السلوك غير النزيه (Holmes and Stevenson, 2018).

كما تستخدم العديد من الجامعات الأمريكية التكنولوجيا لتعزيز النزاهة الأكاديمية، فمثلا تستخدم بعض الجامعات أنظمة التعرف على الوجوه لمراقبة حالات الغش في الاختبارات، واستخدام أدوات اكتشاف الانتحال لمقارنة أعمال الطلاب بمصادر أخرى، ومنها استخدام خدمات المراقبة عبر الإنترنت لمراقبة الطلاب أثناء الاختبارات ومنع الغش (Center for Higher Education, 2023).

النموذج الأوروبي في الحوكمة

لا يوجد نموذج واحد لإدارة الجامعة تتبعه جميع الجامعات الأوروبية، ومع ذلك، هناك بعض الاتجاهات الشائعة التي يمكن ملاحظتها، ومنها:

الاتجاه نحو المركزية التنظيمية المتزايدة، ويمكن لهذه المركزية أن تحقق عددًا من الفوائد، مثل تحسين التنسيق والتخطيط، واستخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة، ومن ثم تتضمن هياكل حوكمة بعض الجامعات عادة مجلس أمناء ورئيس الجامعة، وتقوم هذه الهياكل الإدارية باتخاذ قرارات استراتيجية ومالية رئيسية للجامعة، كما أن بعض الجامعات قد تضم هياكل إدارية إضافية مثل مجالس أكاديمية، بينما هناك اتجاه رئيسي آخر في إدارة الجامعة في بعض جامعات أوروبا هو أهمية زيادة المشاركة، وهذا ينعكس في تزايد عدد الجامعات التي تعتمد نماذج إدارة تشاركية تشمل الطلاب والموظفين في صنع القرار (Bleiklie et al., 2017).

وبشكل عام، فهناك اتجاه نحو مزيد من اللامركزية في حوكمة الجامعات الأوروبية، ففي النموذج البريطاني هناك درجة عالية من الحكم الذاتي للجامعات؛ حيث يشرف مجلس الأمناء على الشؤون المالية والإدارية للجامعة، بينما يشكل مجلس الجامعة هيئة استشارية يضم ممثلين عن أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين، أما النموذج الفرنسي فيتميز بسيطرة الحكومة على الجامعات، حيث تعين الحكومة رئيس الجامعة، والذي يتمتع بسلطة كبيرة في اتخاذ القرارات، أما مجلس الجامعة فهو هيئة استشارية يضم ممثلين عن أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين، بينما النموذج الألماني فيتميز بمزيج من الحكم الذاتي الحكومي والجامعة؛ حيث يعين مجلس الشيوخ، الذي يضم ممثلين عن أعضاء المجتمع الجامعي، ويكون مجلس الأمناء هيئة استشارية يشرف على الشؤون المالية والإدارية للجامعة (von der Lein, D., et al. 2021).

الاستقلالية

تتمتع معظم الجامعات الأوروبية بدرجة عالية من الاستقلالية عن الحكومة، حيث تتمتع بحق وضع سياساتها الخاصة واتخاذ قراراتها دون تدخل مباشر من الحكومة، وتتمثل مظاهر هذه الاستقلالية في كثير من النواحي، منها التمويل، حيث تعتمد الجامعات الأوروبية على مصادر تمويل متنوعة بما في ذلك التمويل الحكومي، والرسوم الدراسية، والتبرعات، والشراكات مع القطاع الخاص، ومنها الاستقلالية الأكاديمية التي تشمل حق الأساتذة والباحثين في اتخاذ القرارات الأكاديمية دون تدخل سياسي.

ومن أمثلة الجامعات الأوروبية التي تحظى بدرجة عالية من الاستقلالية جامعة أوكسفورد التي تتمتع بحق وضع سياساتها واتخاذ قراراتها دون تدخل مباشر من الحكومة البريطانية، وجامعة لوفان الكاثوليكية التي لا تتدخل الحكومة البلجيكية في وضع سياساتها واتخاذ قراراتها (Slavíková et al., 2022).

المشاركة

تعتمد حوكمة الجامعات الأوروبية على مبدأ مشاركة جميع أصحاب المصلحة في إدارة الجامعة، حيث يشارك ممثلون عن أعضاء هيئة التدريس في مجلس الجامعة، ويشارك الطلاب من خلال مجلس الطلبة الذي يمثل صوت الطلاب في الجامعة كما في جامعة برلين الحرة، كما يشارك الموظفون من خلال مجلسهم ومن خلال ممثليهم في مجلس الجامعة كما في جامعة أوبسالا، وبالمثل يشارك ممثلون من المجتمع المحلي (Slavíková et al., 2022).

الشفافية والمساءلة

تتسم حوكمة الجامعات الأوروبية بالشفافية والمساءلة، حيث يتم نشر المعلومات المتعلقة بإدارة الجامعة على نطاق واسع بما في ذلك المعلومات المالية كما يحدث من جامعة ميونيخ التقنية حيث تنشر معلومات مالية تفصيلية على موقعها الإلكتروني، كذلك نشر معلومات البرامج التعليمية والبحوث كما يحدث من جامعة كامبريدج، كما يتم مساءلة المسؤولين عن أفعالهم من خلال مجلس الجامعة ومجلس الطلبة ومجلس الموظفين ومجلس المجتمع المحلي، ويهدف هذا المبدأ إلى تعزيز الثقة بين الجامعة وأصحاب المصلحة (Slavíková et al., 2022).

النموذج الأوروبي في النزاهة الأكاديمية

تستند مبادئ النزاهة في الجامعات الأوروبية إلى مجموعة من القيم الأساسية يمكن توضيحها فيما يلي: (Bleiklie et al., 2017)

الالتزام بالمعايير الأخلاقية والقيم الديمقراطية، بما في ذلك احترام حقوق الإنسان وكرامة الإنسان، وفي هذا الإطار تمتلك

العديد من الجامعات الأوروبية سياسات وإجراءات محددة لتعزيز النزاهة في جوانب الأنشطة الجامعية بما في ذلك التعليم والبحث والإدارة، وكذا سياسات مكافحة الفساد، مثل الرشوة والمحسوبية.

الصدق والشفافية: وهذا يعني الالتزام بتقديم الحقائق والإفصاح عن كافة المعلومات بشكل دقيق، ونشر المعلومات الخاصة ببرامجها التعليمية والبحثية وممارساتها الإدارية بصورة تفصيلية على مواقعها الإلكترونية، مما يسمح لأعضاء المجتمع الجامعي بالاطلاع على هذه المعلومات.

المساءلة: يجب أن تكون مؤسسات التعليم العالي مسؤولة أمام أصحاب المصلحة؛ ولذلك تعتمد العديد من الجامعات الأوروبية أنظمة شكاوى وتحقيقات فعالة، مما يسمح للجميع بالإبلاغ عن أي مخالفات.

العدالة: ويعني هذا المبدأ الالتزام بمعاملة الجميع بإنصاف ونزاهة، بغض النظر عن العرق، أو الدين، أو الجنس، أو التوجه الجنسي، أو أي عامل آخر.

الاحترام: وهو الالتزام بالاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع الجامعي.

ولتحقيق هذه المبادئ تقوم الجامعات الأوروبية بالعديد من الإجراءات والممارسات، منها وضع معايير أخلاقية للبحث العلمي، والتدريب والتوعية لجميع أفراد المجتمع الجامعي للمساعدة في تعزيز الوعي بهذه القيمة، وإنشاء آليات للتعامل مع حالات عدم النزاهة ومكافحة الغش والتزوير، بتحديد السلوكيات غير الأخلاقية والإعلان عن العقوبات التي سيتم تطبيقها في حالة وقوعها؛ وذلك لضمان تطبيق هذه القيم بشكل فعال، وأخيرا إنشاء لجان لأخلاقيات البحث العلمي تقوم بمراجعة مشاريع البحث العلمي وتقديم المشورة بشأن الامتثال للمعايير الأخلاقية (European University Association, 2017).

ومن خلال العرض السابق لبعض تجارب الجامعات العالمية في مجال الحوكمة والنزاهة الأكاديمية، يمكن القول: إن الدول الأجنبية تتمتع بخبرات طويلة في مجال حوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية، وأنها قد بذلت جهودًا كبيرة لتعزيز الحوكمة الأكاديمية من خلال وضع سياسات وإجراءات واضحة لمواجهة الانتهاكات الأكاديمية، كما يتضح أنه يمكن الاستفادة من هذه التجارب في تطوير أنظمة حوكمة ونزاهة أكاديمية فعالة في المملكة العربية السعودية بما يتواءم مع نظام الجامعات، ويتسق مع رؤية المملكة 2030، وهو ما سيتم تناوله في الجزء الثالث من الدراسة.

نتائج البحث والنموذج المقترح للحوكمة ودوره في تعزيز النزاهة الأكاديمية

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة في الجزء الأول منها إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- شاع معنى الحوكمة منذ القدم بينما بدأ استعمال مصطلح «الحوكمة» بشكل متزايد في تسعينات القرن العشرين.
- وكانت باكورة تطبيق الحوكمة في مجال الجامعات على يد كلارك الذي وضع التصنيف الأول للحوكمة الجامعية عام 1983م، ثم زاد انتشارها بعد إعلان بولونيا 1999م
- يشهد واقع الحوكمة في الجامعات السعودية تطوراً ملحوظاً في الفترة الأخيرة؛ حيث أطلقت المملكة مجموعة من الإصلاحات والمبادرات تنوعت بين تحسين جوانب البنية التنظيمية والإدارية والتركيز على تحسين أداء المؤسسات، وكان إصدار نظام الجامعات الجديد بموجب المرسوم الملكي الكريم رقم (م/27) بتاريخ 3/2/ 1441 أحد مبادرات التطوير التنظيمي للجامعات السعودية، بهدف تحقيق الاستقلالية الأكاديمية والإدارية والمالية وفقا للسياسة التي تقرها الدولة.
- تعتبر النزاهة الأكاديمية ركيزة أساسية في الأوساط الأكاديمية، وتتضمن النزاهة الأكاديمية الالتزام بمجموعة من القيم الأدبية والأمانة التعليمية تختلف الأدبيات في تحديدها، ومن تلك المعايير والمبادئ الأمانة والمصداقية، والثقة، والإنصاف والعدل، والاحترام، والمسؤولية.
- تلتزم المملكة العربية السعودية بتعزيز القيم الأخلاقية والمعايير الأكاديمية الرفيعة، ويمكن الاستدلال على ذلك بتبني تطبيق سياسات وإجراءات صارمة لضمان النزاهة الأكاديمية.

كما توصلت الدراسة في جزئها المرجعي المرتبط بالخبرات الأجنبية إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- تتميز التجربة الأمريكية في الحوكمة والنزاهة الأكاديمية بمجموعة من الخصائص، منها الشفافية والمساءلة: حيث تتمتع الجامعات الأمريكية بدرجة عالية من الشفافية والمساءلة؛ حيث يتم نشر المعلومات المتعلقة بإدارة الجامعة وقراراتها بشكل علني، ويمكن للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين مساءلة الجامعة عن قراراتها، ومنها المشاركة: حيث يتم إشراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في عملية صنع القرار في الجامعة، ومنها الاستقلالية: حيث تتمتع الجامعات الأمريكية بدرجة عالية من الاستقلالية عن الحكومة، ويتم منحهم الحرية في إدارة شؤونهم الداخلية، بما في ذلك وضع سياسات وإجراءاتهم الخاصة، وأيضا وضع سياسات وإجراءات واضحة لتحديد السلوك الأكاديمي المناسب، وتحديد العقوبات التي ستفرض على المخالفين، ومنها زيادة الوعي بالنزاهة الأكاديمية من خلال برامج التوعية والتثقيف، والاهتمام بكل من التدريب: يتم تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين على النزاهة الأكاديمية، والرصد والمتابعة: يتم رصد ومتابعة السلوك الأكاديمي لضمان الالتزام بالسياسة، وتتميز الحوكمة

الأمريكية بالمرونة، مما يسمح للمؤسسات بالتكيف مع التغييرات في البيئة المحيطة. يمكن أن تساعد هذه المرونة المؤسسات في البقاء ناجحة في مواجهة التحديات الجديدة.

- تختلف حوكمة الجامعات الأوروبية من بلد إلى آخر في الاتحاد الأوروبي، وتعتمد على الأنظمة والتشريعات المحلية، ويعد التنوع الثقافي أبرز العوامل في ذلك، كما أن الجامعات تعمل على تحقيق معايير الجودة العالية وتقييم أدائها بانتظام، ويتم تنفيذ عمليات تقييم داخلية وخارجية لضمان تقديم التعليم والبحث بأعلى مستويات الجودة، كما تسعى الجامعات الأوروبية إلى تعزيز التعاون الدولي من خلال شراكات مع جامعات أخرى في أوروبا وحول العالم.
- إن الدول الأجنبية تتمتع بخبرات طويلة في مجال حوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية، وأنها قد بذلت جهودًا كبيرة لتعزيز الحوكمة الأكاديمية من خلال وضع سياسات وإجراءات واضحة لمكافحة الفساد والانتهاكات الأكاديمية، كما يتضح أنه يمكن الاستفادة من هذه التجارب في تطوير أنظمة حوكمة ونزاهة أكاديمية فعالة في المملكة العربية السعودية بما يتفق مع نظام الجامعات، ويتسق مع رؤية المملكة 2030.

وبعد عرض نتائج البحث بشقيه: النظري والمرجعي يتم استعراض النموذج المقترح من حيث منطلقاته، ومبرراته، وأهدافه، والمتطلبات العامة لتنفيذه، ومكوناته، والمُعوّقات المتوقّعة للنموذج المُقْتَرَح، وتقديم المقترحات والحلول لها، وأخيرا وضع النموذج المُقْتَرَح في صورة مخطط بياني مفصّل.

منطلقات النموذج

يستند النموذج المقترح إلى مجموعة من المنطلقات، منها:

- أهمية تبني مدخل الحوكمة باعتبارها مدخلا للارتقاء بالأداء الإداري للجامعات السعودية.
- رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على ضرورة حوكمة كافة قطاعات الدولة، وكذا النظام الجديد للجامعات وأساسه منح الجامعات الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي؛ مما يستلزم العمل على حوكمتها.
- تنامي اهتمام المجتمع الدولي بتحقيق مبادئ الحوكمة ودورها في تحسين أداء الجامعات بصفة عامة والإسهام في حماية النزاهة الأكاديمية بصفة خاصة.
- الأهمية المتزايدة لتطوير التعليم العالي في المجتمع؛ مما يتطلب ضرورة تبني المداخل الإدارية المعاصرة.
- الحاجة إلى الالتزام بالقيم الأخلاقية والمبادئ الأكاديمية العالية بما يشمل حماية النزاهة الأكاديمية.
- تائج العديد من الدراسات والبحوث التي أوصت بأهمية تطبيق الحوكمة في الجامعات.

مبررات النموذج

يستند النموذج المقترح إلى مجموعة من المبررات، منها:

1. ضرورة مواكبة الجامعات السعودية التطورات والتحديات العالمية، وهذا يعني أن الجامعات السعودية يجب أن تستخدم مؤشرات حوكمة عالية، وأن تقارن أداءها بأفضل المؤسسات الأكاديمية في العالم.
2. الالتزام برؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تؤكد على دور التعليم العالي والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة، ويعد تطبيق الحوكمة وتعزيز النزاهة الأكاديمية من خطوات تحقيق هذه الرؤية.
3. أهمية الحوكمة في تدعيم الشفافية والمساءلة في الجامعات، وهذا يعني أن الجامعات السعودية يجب أن تلتزم بمبادئ ومعايير أخلاقية عالية في جميع جوانب عملها.

تزايد الاعتراف بأهمية مشاركة أصحاب المصالح في الجامعات في عملية الحوكمة، بما يضمن تحقيق أهداف الجامعة بشكل فعال.

أهداف النموذج

يهدف النموذج المقترح تحقيق مجموعة من الأهداف، منها:

1. تعزيز الشفافية والمساءلة في الجامعات؛ باعتبارهما من أهم عناصر تعزيز الثقة في المؤسسات.
2. حماية حقوق أصحاب المصلحة في الجامعات، من خلال وضع سياسات وإجراءات تضمن نزاهة العملية التعليمية والبحثية، وتوفير آليات التحقيق في الشكاوى المتعلقة بالفساد والانتهاكات الأكاديمية.
3. ضمان جودة التعليم بالجامعات السعودية وذلك بتعزيز الشفافية والمساءلة، وتعزيز كفاءة استخدام موارد الجامعات المالية والبشرية.
4. تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي للجامعات، باتخاذ قرارات فعالة تؤدي إلى زيادة كفاءة العمليات الإدارية.
5. تحسين سمعة الجامعات، بتطوير الجامعات السعودية وتعزيز الثقة فيها، وتشجيع الطلاب والباحثين على الالتحاق بها.

مُتطلّبات عامة لتنفيذ النموذج المُقْتَرَح

يحتاج تطبيق النموذج المقترح توفير بعض المتطلبات العامة، مثل:

1. وجود إدارة عليا داعمة والالتزام السياسي من قبل القيادات العليا.
2. تمكين جميع أصحاب المصلحة من المشاركة الفعالة ووجود تمثيل حقيقي لهم في مجالس الحوكمة الجامعية الرسمية، أو اللجان المنبثقة منها.

3. توفير الموارد المالية والبشرية، ويشمل ذلك الأموال اللازمة والموظفين ذوي المهارات والخبرات اللازمة لتنفيذ الأنشطة والبرامج المتعلقة بالحوكمة والنزاهة الأكاديمية، كما يتضمن توفير بيئة تنظيمية تسهل التواصل الإداري بين جميع منسوبي الجامعة.
4. نشر الوعي بأهمية الحوكمة والنزاهة الأكاديمية بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي.
5. الشفافية وتطوير وتنفيذ سياسات وإجراءات فعالة لمكافحة الخروج على القيم الجامعية.
6. بناء ثقافة أداء والاستثمار في التدريب والتطوير للموارد البشرية.

مكونات النموذج المُقْتَرَح

يعتمد نموذج حوكمة الجامعات على مكونات منظمة وفقًا لمبادئ الحوكمة التي تهدف تحقيق الشفافية، والمساءلة، والعدالة، وفعالية الإدارة، وفيما يلي تفصيل لها:

1. إطار حوكمة مؤسسي (مالي وإداري وأكاديمي) واضح، يحدد البنية الإدارية والتنظيمية للجامعات ومسؤوليات وصلاحيات الجهات المختلفة فيها، ويضع أنظمة ولوائح تنفيذية تفصيلية توضح إجراءات الحوكمة وتفسرها، مع اعتمادها من جهات قانونية أو قضائية. ويجب أن يتضمن إطار الحوكمة المؤسسي ما يلي:

- الأهداف والغايات الاستراتيجية للجامعة، يقصد بها الأهداف العليا الرئيسية التي تضعها الجامعات وتسعى لتحقيقها على المدى الطويل، أما الغايات الاستراتيجية فتعبر عن النتائج المتوقعة أو المستهدفة التي تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية، ويشمل الإطار المؤسسي أيضا تحديد القيم والرؤية التي تستند إليها الجامعة في تحقيق أهدافها، كما تعكس القيم المبادئ الأساسية لأفراد الجامعة.
- البنية التنظيمية للجامعة، وتشير إلى كيفية تنظيم وترتيب مختلف الأقسام والوحدات داخل الجامعة، وطريقة اتخاذ القرارات وتوزيع السلطة، ويجب أن تتضمن بنية التنظيم العناصر التالية:
- التنظيم الهرمي: يُظهر كيفية ترتيب السلطة والتسلسل الهرمي للقرارات داخل الجامعة، كما يُظهر العلاقة بين مستويات القيادة، مثل مجلس الأمناء، ورئيس الجامعة، والوحدات الأكاديمية والإدارية.
- مجلس الأمناء: يشير إلى هيكل مجلس الجامعة الذي يدير ويشرف على القرارات الرئيسية للجامعة.
- الإدارة العليا: يتعلق بتحديد هيكل القيادة العليا للجامعة، مثل رئيس الجامعة والنواب والعمداء والمديرين التنفيذيين.
- الكليات والأقسام: يشير إلى طرق تنظيم الكليات والأقسام الأكاديمية داخل الجامعة، ويحدد العلاقات الوظيفية والإدارية بين الكليات والإدارات المختلفة.
- اللجان والهيئات: يشمل توضيحا للجان والهيئات التي تعمل داخل الجامعة وتقوم بدورها في اتخاذ القرارات والتشاور، ويشير إلى كيفية تكوين هذه اللجان وتكليفها بالمسائل المحددة.
- الوحدات الإدارية: يشمل تحديد الوحدات المسؤولة عن إدارة الشئون المالية والإدارية، والتسويق، والموارد البشرية، وغيرها، ويوضح كيفية تنظيم وتوجيه هذه الوحدات لتحقيق أهداف الجامعة.
- التواصل الداخلي: يشمل الهيكل الذي يُظهر كيفية التواصل داخل الجامعة بين الأقسام المختلفة والهيئة التعليمية والطلاب، ويُظهر كيفية انسجام العمل وتبادل المعلومات.
- مسؤوليات وصلاحيات مجلس الأمناء، وهو من أهم السلطات في حوكمة الجامعة، ويتكون من أعضاء ذوي خبرات واسعة وكفاءة في مجالات متعددة، ويتمتع بصلاحيات واسعة في تحديد الرؤية والسياسات الاستراتيجية ومتابعة تنفيذها، بما في ذلك وضع السياسات والخطط والبرامج، ومراقبة أداء الجامعة، واتخاذ القرارات بشأن القضايا المهمة؛ ولذلك، فمن المهم التأكيد على تحديد مسؤولياته بشكل واضح، وتوفير التوعية والتدريب اللازمين لأعضائه حول أهمية الحوكمة والنزاهة الأكاديمية، وإشراك جميع الأعضاء في عملية وضع وتنفيذ السياسات والإجراءات المتعلقة بالحوكمة والنزاهة الأكاديمية، كما يراعى أن يكون أعضاء المجلس من خلفيات متنوعة ليتمكنوا من رسم سياساتها، وأن يكونوا مؤمنين برسالتها وعلى قدر عال من الكفاءة وبذل الجهد.
- مسؤوليات وصلاحيات رئيس الجامعة، ويتم اختيار رئيس الجامعة بناءً على الخبرة والكفاءة الإدارية والأكاديمية، ويدير الرئيس الجوانب التنفيذية ويسعى إلى تشجيع التعاون والابتكار داخل الجامعة، ويعتبر دور رئيس الجامعة ضمن إطار الحوكمة المؤسسية حاسمًا في تحديد الاتجاهات الإستراتيجية وضمان سير الجامعة بشكل فعّال وفقًا للمبادئ والأهداف المحددة. ومن مسؤوليات رئيس الجامعة وفقا للنموذج المقترح تحديد رؤية الجامعة والأهداف الاستراتيجية لها، والتوجيه ومتابعة العمليات الإدارية والتأكد من أنها تتجاوب مع الرؤية والأهداف الاستراتيجية، وتعزيز التواصل الداخلي والخارجي مع الأطراف المعنية لضمان دعمهم لتحقيق أهداف الجامعة، والتعاون مع الجهات المسؤولة عن وضع خطط الجامعة الاستراتيجية طويلة المدى

لتحقيق الأهداف المستقبلية، وإدارة الموارد المالية والبشرية المتاحة والإشراف على توجيهها بشكل فعّال وبطريقة تعكس أولويات الجامعة لتحقيق أهدافها، وأخيرا القيام بدور الرقابة لضمان تنفيذ السياسات والقوانين بشكل صحيح.

- مسؤوليات وصلاحيات أعضاء هيئة التدريس، حيث يمكنهم المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية والإسهام في تطوير العمليات التعليمية والبحثية بالجامعة، وتتنوع مسؤولياتهم وصلاحياتهم حسب طبيعة الجامعة وسياقها الخاص، ومن هذه المسؤوليات والصلاحيات تقديم المحاضرات والندوات والدورات وتصميم المناهج وتقديم المعلومات بشكل فعّال لتحقيق أهداف التعلم، وإنتاج أبحاث علمية جيدة، والحرص على نشر نتائجها في المجلات العلمية والمؤتمرات العلمية والأكاديمية، والإشراف على الطلاب وتوجيههم أكاديميا واجتماعيا وشخصيا، وأداء الأنشطة والمسؤوليات الإدارية الإضافية، مثل رئاسة أقسام أكاديمية أو لجان إدارية، والمشاركة في صنع القرارات الإدارية والحرص على الأداء الفعال في لجان الجامعة.

- مسؤوليات وصلاحيات الموظفين؛ بهدف ضمان توجيه العمل بشكل فعّال نحو تحقيق أهداف الجامعة وضمان الشفافية والمساءلة، ويشمل ذلك توضيح المسؤوليات الأكاديمية والإدارية لكل موظف داخل الجامعة، وتحديد مجالات العمل والمسؤوليات المنظمة لعمل كل وحدة إدارية، وتوضيح صلاحيات كل مستوى من الموظفين، والتعريف بمن يمتلك صلاحية اتخاذ القرارات من القيادات والموظفين، مع تحقيق الشفافية في القرارات بالإعلان عن آليات اتخاذها والمساهمين فيها، ويمكن أن يشمل ذلك إجراء اجتماعات مفتوحة أو نشر تقارير دورية للتأكيد على الشفافية، وتطوير المهارات والتدريب، لضمان تحسين أدائهم، وتمكينهم من تعزيز تطورهم المهني، مع إتاحة الفرصة كاملة لمشاركة الموظفين في صنع القرار وتقديم مقترحات تسهم في تحسين العمل.

- مسؤوليات وصلاحيات الطلاب باعتبارهم أعضاء مهمين في المجتمع الأكاديمي ومنها الاشتراك في عمليات وهياكل صنع القرار داخل الجامعة، مثل مجالس الطلاب واللجان الأكاديمية، والتعبير عن آرائهم حول السياسات والقرارات الجامعية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية والفعاليات الاجتماعية والثقافية، وتقديم الآراء والمقترحات حول البرامج الأكاديمية والخدمات الطلابية.

أنظمة وإجراءات حوكمة

تتضمن مجموعة من السياسات والإجراءات التي تهدف تعزيز حوكمة الجامعة، وتدعيم التخطيط المركزي من خلال إنشاء آليات لتنسيق الأنشطة والقرارات بين المستويات المختلفة من الإدارة؛ ومن تلك الأنظمة والإجراءات:

حوكمة الميزانية والمالية:

وفيما يلي بعض الجوانب التي قد تتناولها هذه الأنظمة والإجراءات:

- سياسات الميزانية: تحديد إجراءات إعداد الميزانية الجامعية وتنفيذها.
- الرقابة المالية: وضع إجراءات مراقبة النفقات وضمان الامتثال للميزانية المعتمدة، وتحديد معايير للمراقبة المالية.
- إدارة المخاطر المالية: تحديد المخاطر المالية المتوقعة ووضع استراتيجيات للتعامل معها.
- الشفافية المالية: تحديد سياسات لضمان الشفافية في التقارير المالية والحسابات السنوية، وتحديد إجراءات الكشف عن المعلومات المالية بطريقة سهلة الوصول للجمهور.
- تحديد الأولويات: وضع استراتيجيات لتحديد الأولويات المالية بناءً على أهداف الجامعة.
- الالتزام بالتشريعات والتأكد من أن جميع الأنشطة المالية تتم وفقًا للتشريعات والقوانين.

حوكمة الموارد البشرية

ومن الجوانب التي قد تشملها أنظمة الحوكمة وإجراءاتها في ذلك السياق:

- سياسات التوظيف والتوجيه: وضع سياسات وإجراءات لاختيار وتوظيف الكوادر الأكاديمية والإدارية بشكل فعّال.
- سياسات التطوير المهني: وضع برامج لتطوير مهارات وكفاءات الموظفين في مختلف القطاعات، وتوفير دورات تدريبية وورش عمل لتعزيز التعلم المستمر والتطوير المهني.
- إدارة الأداء: تحديد نظام لتقييم أداء الموظفين تقييمًا دوريًا وفعّالًا، ووضع آليات لتحفيز الأداء المتميز.
- سياسات الرفاهية والتوازن بين الحياة العملية والشخصية: تقديم برامج داعمة لرفاهية أعضاء المجتمع الجامعي.
- سياسات الإنصاف والقانونية: تحديد سياسات للتعامل مع القوانين واللوائح المتعلقة بحقوق الموظفين وواجباتهم.
- مراعاة الصحة والسلامة: وضع إجراءات لضمان بيئة عمل آمنة وصحية للموظفين، وتوفير تدابير للوقاية من الحوادث والأمراض المهنية.

حوكمة البحث العلمي:

تهدف إلى ضمان تنفيذ أعلى معايير الجودة والنزاهة في

الأبحاث العلمية، وتعزيز ثقافة الابتكار ودعم التجارب الجديدة، ومن جوانب تلك الحوكمة:

- سياسات وإجراءات الأخلاقيات البحثية، وتحديد إجراءات لمعالجة القضايا المتعلقة بالسلوكيات البحثية غير اللائقة.
- إدارة النزاهة البحثية: وضع سياسات للحد من التلاعب بالبيانات والتزوير العلمي.
- مراعاة حقوق الملكية الفكرية: وضع سياسات تضمن تشجيع الابتكار والاكتشاف العلمي، وتحديد إجراءات لتسجيل وتوثيق الاختراعات والاكتشافات.
- تمويل البحوث: وضع سياسات لتوزيع وتحديد الضوابط والشروط المرتبطة بالتمويل البحثي، وتحديد إجراءات تقييم المشاريع البحثية واختيار الأبحاث المستحقة للتمويل.
- تقييم الأداء البحثي: وضع سياسات لتقييم الأداء البحثي للباحثين والأقسام البحثية، وتطوير معايير ومؤشرات لقياس تأثير البحث والإسهامات العلمية.

حوكمة القبول والتسجيل

تهدف ضمان تنفيذ سياسات عادلة وشفافة لاستقبال وتسجيل الطلاب، ومن عناصرها الرئيسة:

- وضع سياسات تحدد معايير وإجراءات وضوابط القبول في الجامعة.
- تحديد سياسات وإجراءات فعالة وميسرة لتسجيل الطلاب في الدورات الدراسية والبرامج الأكاديمية.
- ضمان شفافية عمليات القبول والتسجيل، وتمكين الطلاب وأولياء أمورهم من فهم الشروط والإجراءات بوضوح.
- تحديد الرسوم والتكاليف المتعلقة بالتسجيل، وتحديد السياسات المتعلقة بالدفع والاسترجاع، وتوفير خيارات للدعم المالي والمنح الدراسية للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة مالية.
- توفير خدمات التوجيه الأكاديمي للطلاب لضمان اختيار المسار الأكاديمي المناسب وتحقيق النجاح الأكاديمي، وتحديد الآليات للتعامل مع الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.
- تحديد مؤشرات أداء لقياس كفاءة عمليات القبول والتسجيل، وإجراء تقييم دوري للعمليات وتحسينها استنادًا إلى التقارير والتغذية الراجعة.

حوكمة الاختبارات والتقييم:

تهدف إلى ضمان نزاهة وجودة التقويم والاختبارات، وتسهيل تقييم أداء الطلاب بشكل عادل وموضوعي، ومن عناصرها الرئيسية:

- وضع سياسات وإجراءات تحكم تصميم الاختبارات، وتحديد الضوابط والإجراءات لتوفير بيئة اختبار عادلة وخالية من الغش.
- تحديد سياسات وقواعد لتنظيم الاختبارات الرسمية، بما في ذلك جداول الاختبارات ومواقع الاختبار، وتطوير إجراءات فعّالة لتسجيل الطلاب للاختبارات وتحديد المكان والزمان بشكل واضح.
- تحديد سياسات وقواعد للمراقبة والإشراف على الاختبارات لضمان النزاهة ومنع الغش، وكذا تدريب المراقبين وتوفير التوجيهات للحفاظ على بيئة هادئة وعادلة خلال الاختبارات.
- وضع إجراءات لتصحيح الاختبارات بشكل عادل وفعّال، وتحديد المعايير والضوابط لتقييم أداء الطلاب بشكل منصف.
- وضع سياسات وقواعد لإعلان النتائج بشكل واضح وفي وقت مناسب، وتوفير آليات للاستفسار عن النتائج والطعون في حالة الاحتراز.
- تعزيز الالتزام بمبادئ النزاهة والأخلاق في جميع جوانب الاختبارات والتقييم، وتطوير آليات للتعامل مع حالات الغش أو سوء السلوك أثناء الاختبارات.

حوكمة ضمان الجودة

تعتبر هذه السياسات أساسية لتحقيق التميز والرفع من مستوى الأداء الجامعي، وفيما يلي بعض جوانبها:

- وضع سياسات تحكم عمليات الجودة، تحدد الأهداف والمسؤوليات والإجراءات.
- إجراء تقييم دوري لبرامج الدراسة والأنشطة الأكاديمية والتأكد من توافقها مع أهداف الجودة.
- تحديد معايير وضوابط لنشر معلومات حول الجودة وعملياتها لجميع أعضاء المجتمع الجامعي، وتوفير تقارير دورية حول نتائج عمليات التقويم والتحسينات المقترحة.
- مراقبة الأداء: تطوير نظم لمراقبة أداء الجامعة ومؤشرات الجودة الرئيسية، وإجراء تحليلات دورية لتقييم الأداء وتحديد المجالات التي في حاجة للتحسين.
- تشجيع التواصل مع أعضاء المجتمع الجامعي وأصحاب المصلحة لجمع ملاحظات حول جودة الخدمات، وإدماج تلك الملاحظات في عمليات التقييم واتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين.
- توفير التدريب والدعم لأعضاء المجتمع الجامعي لفهم أفضل لمبادئ ضمان الجودة، وتقديم الدعم الفني والاستشارات

للتأكد من تنفيذ سياسات الجودة بشكل فعال.

- **الشفافية وإفصاح المعلومات:** وتعني إتاحة المعلومات ونشرها عبر وسائل مختلفة، منها المواقع الإلكترونية والتقارير السنوية؛ بهدف توصيل المعلومات لأعضاء المجتمع الجامعي وجميع أصحاب المصلحة، وفي هذا الإطار يمكن استخدام الإمكانات التكنولوجية ونظم المعلومات لتيسير عمليات الرصد وتحسين الشفافية.
- **نشر الوعي:** يتعين التوعية بأهمية الحوكمة وتعزيز النزاهة بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي؛ بهدف تعزيز مشاركتهم في تطبيق النموذج المقترح؛ ومن ثم فإنه في ضوء النموذج ينبغي أن توفر الجامعات وثائق رسمية تحدد المسؤوليات المختلفة لكل منسوبيها، ومحكات تقييم الأداء وفقا لمسؤوليات كل منهم، ومشاركة والإفصاح عن كافة البيانات والمعلومات التي تمكنهم من المشاركة في اتخاذ القرار.

آليات مشاركة في اتخاذ القرارات

وهذا يشمل التفاعل الفعّال بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالنواحي التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، وهذا يتطلب نطاق مشاركة أوسع بالعمل على بناء جسور قوية مع المجتمع المحلي وقطاعاته المختلفة الصناعية والاجتماعية والثقافية، وتتنوع آليات المشاركة ما بين آليات رسمية وآليات غير رسمية، ويعتمد اختيار الآليات المناسبة لمشاركة الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات داخل الجامعات على عدد من العوامل، بما في ذلك حجم الجامعة، وثقافة الجامعة، وطبيعة القرارات التي يتم اتخاذها، ومن الإجراءات التي يمكن اقتراحها بهذا الشأن:

- وجود هياكل رسمية من مجالس ولجان تمثل مختلف فئات المجتمع الجامعي وتمكنهم من المشاركة في اتخاذ القرار.
- توفير فرص فعّالة للمشاركة وتقديم محفزات وتكريم المشاركين المتميزين.
- وجود آليات للاستجابة للمقترحات والشكاوى، مع توفير تقارير حول تنفيذ المقترحات والتغييرات الناتجة عنها.
- توفير برامج تدريب للطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول كيفية المشاركة بفاعلية.
- آليات تدعيم المساءلة.

يعني هذا تطوير آليات وتعزيز مسؤولية الأفراد والإدارات في جميع الإدارات الجامعية عن أدائهم في حالة انتهاك مبادئ الحوكمة والنزاهة، مع تحديد عقوبات مناسبة، ويمكن تدعيم المساءلة من خلال مجموعة من الآليات:

- إتاحة الوصول إلى المعلومات المتعلقة بأنشطة المسؤولين الجامعيين سواء المعلومات المالية والإدارية، وكذلك المعلومات المتعلقة بقرارات صنع السياسة.
- إعداد تقارير دورية تكشف عن مدى التزام الجامعة بمبادئ الحوكمة والنزاهة، وتعريف الجمهور ومنسوبي الجامعة بشكل شفاف حول أي انتهاكات أو تحسينات تم اتخاذها.
- إيجاد نظام فعال للرقابة على أداء المسؤولين الجامعيين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين، مع وضع سياسات وإجراءات واضحة تحدد المتوقع من الأفراد والإدارات.
- توفير التدريب للأفراد على الأخلاق والمسؤولية، وكيفية تطبيقها في ممارساتهم اليومية.
- فرض عقوبات مناسبة ورادعة على الانتهاكات، ومن المهم أن تكون العقوبات قابلة للتنفيذ، كما يجب أن تكون معروفة للجمهور ليدرك الجميع العواقب المحتملة لانتهاك مبادئ الحوكمة والنزاهة.
- إنشاء آليات فعالة لتلقي البلاغات والشكاوى حول انتهاكات محتملة، مع توفير وسائل لحماية البلاغات وضمان السرية للمبلغين.

آليات رقابة ومتابعة

هي مجموعة من الأدوات والوسائل الفعالة لضمان تطبيق الأنظمة والإجراءات المتعلقة بالحوكمة، ويشمل ذلك تقييما دوريا لأداء الجامعة في تحقيق أهدافها، ويمكن تحقيق ذلك بتشكيل:

- لجان الحوكمة: تشمل أعضاء من مختلف الأقسام والمستويات، وتعمل على مراجعة القرارات والسياسات وتقديم توجيهات.
- مكتب الرقابة الداخلية: ويعزز مكتب الرقابة الداخلية استقلاليته ويقوم بتقديم تقارير منتظمة تحتوي على مراجعات داخلية وخارجية دورية للتحقق من تنفيذ السياسات والتوجيهات بشكل صحيح.

إجراءات تعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات

يمكن اقتراح بعض مكونات النموذج المقترح لتعزيز النزاهة الأكاديمية، ومنها:

- تدعيم الشفافية التي تعني الوضوح التام ونشر ما يمكن الإفصاح عنه من ممارسات إدارية داخل الاجتماعات والمجالس الجامعية، وإتاحة المعلومات لكل مستخدميها من جميع أعضاء المجتمع الجامعي، كما يتضمن هذا المبدأ توفير إجراءات ومعايير واضحة وشفافة لاختيار القيادات الأكاديمية.
- دعم قيم المساءلة: بحيث توفر الجامعات نظام تقييم دقيقا وأسسا واضحة لمراقبة أداء منسوبيها، ولوائح تحدد آليات

المساءلة حال الإخلال بالواجبات من جانب أي فرد من أفراد المنظومة الجامعية، مع الأخذ في الاعتبار ألا تؤدي تلك المساءلة إلى تعطيل العمل أو الإساءة للآخرين.

- تدعيم النزاهة الفردية والمؤسسية: يتضمن هذا التركيز وضع سياسات وإجراءات واضحة لعلاج الخروج عن السلوكيات الأكاديمية، وتوفير التدريب على النزاهة الأكاديمية، وإنشاء لجان تحقيق في النزاهة الأكاديمية للتحقيق في الشكاوى واتخاذ الإجراءات التأديبية المناسبة، ويشمل ذلك أيضا تبني سياسة تضارب المصالح، ويطبق على عدم إشراك أي عضو هيئة التدريس في الإشراف أو تقييم أي طالب أو باحث تربطه به صلة قرابة، وإدارة عمليات الإشراف والتقييم بصورة عادلة تحت إشراف القيادات الجامعية.
- تدعيم مشاركة الأطراف المعنية: ويمكن تحقيق ذلك بتوفير تدريبات وورش عمل لأعضاء المجتمع الجامعي حول أهمية الحوكمة وتعزيز النزاهة الأكاديمية، مع ضرورة توفير نظام يسمح للطلاب والأعضاء الأكاديميين والمسؤولين وسائل للتبليغ وتقديم الشكاوى عن أي انتهاكات للنزاهة الأكاديمية بشكل سري وآمن، واتخاذ إجراءات سريعة وفعالة للتحقيق فيها، وإيجاد آلية فعّالة لرصد انتهاكات النزاهة الأكاديمية وفرض عقوبات مناسبة على مرتكبي الفساد والانتهاكات الأكاديمية.
- التقييم والمراجعة المستمرة: يتضمن هذا العنصر التحقق من جودة الأداء وفقا للمستهدف منه، وإجراء عمليات تقييم منتظمة لفاعلية سياسات وإجراءات النزاهة الأكاديمية، وإجراء التعديلات المناسبة حسب الحاجة لضمان فاعليتها.

المُعوّقَات المتوقّعة للنموذج المُقْتَرَح، وتقديم المقترحات والحلول لها

يتوقع أن تجد الجامعات السعودية بعض المعوقات والتحديات عند تنفيذ النموذج المقترح، ينبغي التحسب لها والاستعداد لمواجهتها وحسن التعامل معها، بما في ذلك المعوقات العامة مثل نقص الوعي بأهمية الحوكمة والنزاهة وأخلاقيات البحث العلمي؛ مما يجعل من الصعب على أعضاء المجتمع الجامعي تحقيق التزامهم الكامل، كما أن تطبيق النموذج يتطلب بناء ثقافة أداء واستثمارا في التدريب والتطوير للموارد البشرية، إضافة إلى الضغوط الخارجية من الجهات الممولة لتحقيق أهداف محددة قد تتعارض مع تعزيز النزاهة الأكاديمية ومع سياسات الجامعات وتوجهاتها، ومن تلك المعوقات توقع مقاومة تطبيق النموذج من جانب بعض أعضاء المجتمع الجامعي إما نتيجة عدم وضوح الفائدة المتحققة منها، وإما خوفا من فقد امتيازات معينة.

ويمكن التغلب على ذلك بزيادة نشر الوعي بين أفراد المجتمع الجامعي وأصحاب المصلحة من خارجه بطرق مختلفة منها التدريب وورش العمل ونشرات التوعية وغيرها من الوسائل مع إمكان التوسع في توظيف الإمكانات التكنولوجية في هذا الشأن، وزيادة استثمارات الجامعات في التدريب والبنية التحتية والتقنيات اللازمة لتعزيز النزاهة الأكاديمية، وتعزيز دور القيادة في تعزيز النزاهة الأكاديمية، ومراجعة وتحسين السياسات واللوائح الجامعية لضمان توافقها مع معايير النزاهة الأكاديمية.

وهناك معوقات قد تعوق تطبيق آليات المساءلة، منها أنها قد تتعارض مع استقلالية الجامعات، كما أنها قد تكون مكلفة، وللتغلب على تلك المعوقات يمكن تشجيع ثقافة المساءلة في البيئة الجامعية وتعزيز الوعي بدورها الفعال في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمالي، وتحديد معايير ومؤشرات مساءلة واضحة ومحددة ومتفق عليها يسهل فحصها وتقييمها، كما يمكن تحقيق التوازن بين مفهوم المساءلة واحترام استقلالية الجامعة عن طريق تعزيز فهم أن مفهوم المساءلة لا يعني التدخل في القرارات الأكاديمية والبحثية.

كما أن هناك معوقات متوقعة قد تعوق تطبيق الشفافية، منها أنها قد تكون الشفافية مكلفة، ومنها الخوف من انتهاك الخصوصية الفردية، وللتغلب على هذه المعوقات يمكن اتخاذ عدة إجراءات وسياسات لتحسين الشفافية بشكل فعّال ومستدام مثل استخدام الإمكانات التكنولوجية لتسهيل جمع وتحليل البيانات ونشرها بشكل فعّال، ووضع سياسات صارمة لحماية الخصوصية الفردية.

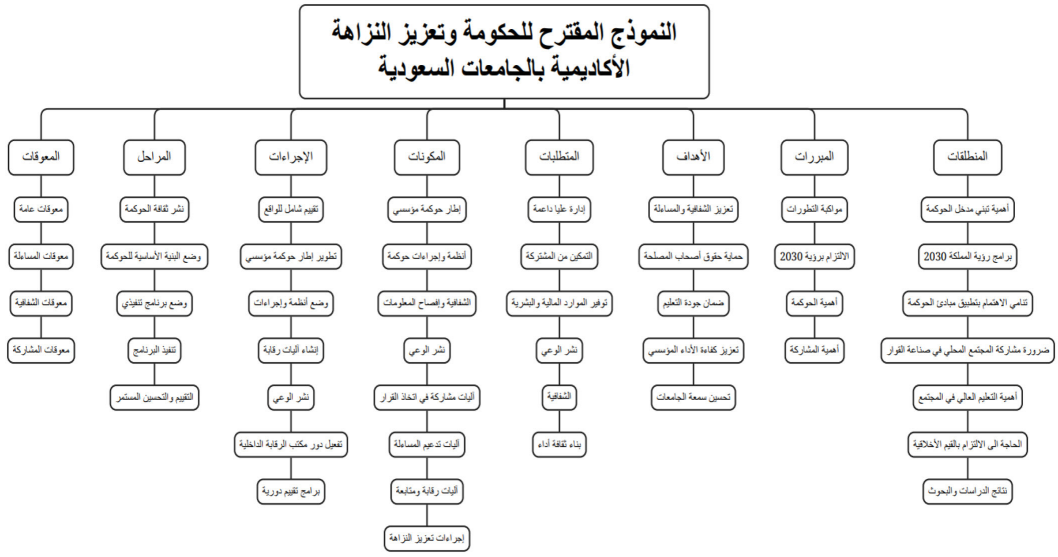
وهناك معوقات متوقعة لآليات مشاركة الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس في صنع واتخاذ القرار بالجامعات السعودية ومؤشراتها، منها صعوبة توفير الوقت والجهد اللازمين للمشاركة في صنع القرار، وكذا الافتقار إلى الخبرة؛ فقد لا يكون لدى الطلاب والموظفين وأعضاء المجتمع الخارجي نفس مستوى الخبرة عند المسؤولين التنفيذيين، وللتغلب على هذه المعوقات يمكن إنشاء منصات إلكترونية وجلسات حوار تمكن أعضاء المجتمع الجامعي من التعبير عن آرائهم وتقديم اقتراحاتهم، وتنظيم الدورات التدريبية وورش العمل والفعاليات التي تشجع على التفاعل المباشر وتبادل الأفكار.

مخطط تفصيلي للنموذج المقترح

تعرض الباحثة فيما يلي مخططا تفصيليا يتناول النموذج المقترح كما يبدو في شكل رقم 1.

شكل 1

مخطط تفصيلي للنموذج المقترح



توصيات البحث

1. إجراء المزيد من الدراسات حول واقع حوكمة الجامعات والنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية خصوصا بعد تطبيق النظام الجديد للتعليم العالي السعودي.
2. إجراء مزيد من الدراسات لتناول خبرات أجنبية أكثر تنوعا يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام الحوكمة وتعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات السعودية.
3. وضع النموذج المقترح أمام صانعي ومتخذي القرار بالجامعات السعودية للاستفادة منه في تحسين واقع الحوكمة وتعزيز إجراءات النزاهة الأكاديمية وفقا لما توصل إليه النموذج المقترح.

المراجع:

أبو زيد، أحمد عبد الحميد، ومحمد، رياض إسماعيل، ومحمد، إسماعيل عبد العال. (2019). نظام التعليم العالي في أوروبا: منظور تحليلي. دار النهضة العربية.

أبو زيد، عبد الرحيم. (2023). إدارة الجامعات: مفاهيم ومبادئ وأسس. دار النشر والتوزيع العلمي.

أبو القاسم، أحمد. (2023). الإدارة الجامعية: المفاهيم والوظائف والتطبيقات. دار النشر والتوزيع العلمي.

اتحاد الجامعات العربية. (2015). المعايير الأخلاقية للجامعات العربية، متاح عبر الرابط: https://www.aaru.edu.jo/ar/publications/universities-code-of-ethics

باسعيد، ابتسام. (2019). استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية.[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

بخيت، رنا جاب الله، وشحيطة، جومانا كيال. (2020). الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودورها في خدمة المجتمع: مؤسسات التعليم العالي في لبنان أنموذجا، أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 2(6)، 180-209.

البصير، خالد بن عبد الكريم بن سليمان. (2021). استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية: تصور مقترح، دراسات تربوية واجتماعية، 27 (12)، 239- 331.

البصير، خالد بن عبد الكريم. (2022). نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات. *مجلة كلية التربية*، 104(2)، 68–164.

جاراميلو، أدريانا. (2012). أداة قياس جديدة تساعد الجامعات على تقييم أدائها، متاح عبر الرابط: https:// blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/ new-benchmarking-tool-helps-universities-grade-themselves

الحربي، مروان بن علي. (2016). محددات مخالفة معايير النزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (39)، 209-284

الحسني، رغد زكي غياض. (2018). ومضات علمية في ميادين تربوية– دراسات في المناهج وطرائق التدريس وعلم الإدارة التربوية، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية.

حمزة، محمد سليمان. (2023). الحوكمة الرشيدة: الأهداف، المعايير، المتطلبات، العناصر، الفوائد والمرتكزات، كتاب رقمي متاح عبر الرابط .https://www /google.com.eg/books/edition

خليفة، محمد عبد المنعم. (2020). إدارة الجامعات: رؤية حديثة. (ط2)، دار النهضة العربية.

خليل، أحمد محمود، والعشماوي، أحمد محمد. (2022). حوكمة الجامعات بين المتطلبات والمعوقات. *مجلة العلوم التربوية*، 3 (21)، 1-15.

الخليوي، لينا بنت سليمان علي. (2022). نموذج مقترح لحوكمة الجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(6)، 97- 121.

الدقي، محمد عبد الرحمن. (2015). حوكمة المؤسسات: المبادئ والممارسات. دار النهضة العربية.

الركبان، الجوهرة بنت عثمان بن علي. (2020). تطبيق الحوكمة في جامعة الملك فيصل: دراسة تقويمية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، 30(2)، 259-285.

السكران، عبد الله بن فالح بن راشد. (2021). رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلاب الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير. *مجلة العلوم التربوية*، (26)، 255-328.

الشبل، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف. (2019). حوكمة الجامعات السعودية الأهلية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد: تصور مقترح. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (5)، 461-505.

الشربيني، غادة حمزة محمد، وحسنين، منى محمود عبد المولى. (2019). تفعيل ممارسات قيم النزاهة الأكاديمية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: تصور مقترح. *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج، ج 66، 61-129.

الشريف، مها بنت عبد الله بن محمد. (2020). واقع الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12(2)، 86- 136.

الشمري، عادل بن عايد. (2018). واقع حوكمة الجامعات السعودية ودورها في تحقيق رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية*، 13(1)، 161-240.

الصالح، محمد بن علي. (2020). مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية: درجة التطبيق وسبل التعزيز. *مجلة العلوم التربوية*، (23)، 191-274.

الصقر، عبد العزيز بن محمد. (2021). تصور مقترح لتطبيق نظام مجلس الأمناء بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ظل التحول لنظام الجامعات الجديد. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 83(4)، 260-317.

طالب، علاء فرحان، والمشهداني، إيمان شيحان. (2011). الحوكمة المؤسسية والأداء المالي الاستراتيجي للمصارف. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

طيبة، جميلة، وتحانوت، خيرة. (2020). تجارب جامعات عالمية في مجال تطبيق الحوكمة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع* (1)9 .مسترجع من .http://search mandumah.com/Record/1233010

عسيري، خلود بنت محمد مفرح آل ماطر، والقحطاني، مبارك فهيد سرحان. (2017). واقع حوكمة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

عسيري، خلود بنت محمد مفرح آل ماطر. (2020). دور المراجعة الخارجية في تدعيم حوكمة الجامعات السعودية: مقالة مرجعية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل* – العلوم الإنسانية والإدارية، 1 (2)، 329-337.

العصيمي، عبدالله بن محمد. (2014). قيم المجتمع الجامعي: فلسفتها ومرجعيتها وتجلياتها. دار جامعة الملك سعود للنشر.

العنزي، مشعل بن سليمان العدواني. (2021). حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (29)، 15-92.

غنايم، مهني محمد إبراهيم. (2022). النزاهة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في ظل التنافسية والتحول الرقمي، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 5(2)، 103-139.

الفايز، هيلة بنت عبد الله سليمان. (2018). نموذج مقترح

لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة. *مجلة العلوم التربوية*، 13(1)، 161-240.

الفوزان، الجوهرة بنت سليمان. (2017). إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية 2030، أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030م، جامعة القصيم، 117-161.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2019). منهجية البحث العلمي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

محجوب، آسية (2021): نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات نجاحه؛ إشارة للنظام في الجامعة الأمريكية وبريطانيا، مجلة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال، 4(1)،39-59.

محمد، زيدان، وعبد الرازق، زيدان. (2019). حوكمة الجامعات: عرض نماذج جامعات رائدة. مجلة البشائر الاقتصادية، 5(2)، 346-364.

محمد، ماهر جابر. (2022). حوكمة الجامعات العالمية والعربية، وكالة الصحافة العربية، متاح عبر الرابط https:// /www.worldcat.org

(مرسوم ملكي م/ 27 بتاريخ 2/ 3/ 1441هـ). نظام الجامعات، هيئة الخبراء بمجلس الوزراء السعودي، متاح عبر الرابط:https:// laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/ 7f0d49ff--LawDetails/8ee74282 1 /b6ee-aafc00a3d801

المفيز، خولة بنت عبد الله بن محمد. (2018). تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (15)، 199-286.

ملكاوي، فتحي حسن. (2023). القيم الجامعية: فلسفتها ومرجعيتها وتجلياتها، كتاب إلكتروني متاح عبر رابط الناشر «International Institute of Islamic Thought (IIIT)»

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2018). تقرير اليونسكو للعلوم نحو عام 2030.متاح عبر الرابط: https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000235406_ara

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2004). مبادئ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية / مجموعة العشرين بشأن حوكمة الشركات.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2017). (OECD) الدليل الدولي للنزاهة الأكاديمية.

المنيع، نورة بنت منيع بن عبد الكريم، والخنيزان، تهاني بنت محمد ناصر. (2017). حوكمة الجامعات الحكومية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030م، جامعة القصيم، 7- 44.

هدية، سعيد علي. (2020). انعكاسات الحوكمة الرشيدة على جودة أداء الجامعات السعودية: رؤية مقترحة، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 7(2)، 101- 149.

Al-Anzi, Meshal Bin Sulaiman Al-Adwani. (2021). Governance of scientific departments in Saudi universities: A proposed model. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences;* Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (29), 15- 92.

Al-Beshir, Khalid bin Abdul Karim bin Suleiman. (2021). The Autonomy of Saudi Universities to Achieve Competitive Advantage in Light of American and British Experiences: A Proposed Model. (in Arabic). Educational and Social Studies, 27(12), 239331-.

Al-Beshir, Khalid bin Abdul Karim bin Suleiman. (2022). A Proposed Model for the Governance of Saudi Government Universities in Light of the University System. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* 104(2), 68164-.

Al-Fawzan, Jouhara Bint Suleiman. (2017). A framework for activating governance in universities to achieve the vision of 2030. (in Arabic). Research of the conference on the role of Saudi universities in activating the vision of 2030, Qassim University, 117- 161.

Al-Fayez, Heela Bint Abdullah Suleiman. (2018). A proposed model for the standards of governance of Saudi government universities according to the dimensions of the strategic perspective of governance. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 13(1), 161240-.

Al-Harbi, Marwan bin Ali. (2016). Determinants of Academic Integrity Violations among University and Postgraduate

(2019). Governance of Saudi private universities in light of the national strategy for protecting integrity and combating corruption: A proposed model. (in Arabic). *Journal of Bisha University for Humanities and Educational Sciences,* (5), 461- 505.

Al-Shammari, Adel Bin Aaid. (2018). The reality of governance of Saudi universities and their role in achieving the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 13(1), 161240-.

Al-Sharif, Maha Bint Abdullah Bin Mohammed. (2020). The reality of governance in universities in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (in Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 12(2), 86-136.

Al-Sherbiny, Ghada Hamza Mohammed, and Hussein, Mona Mahmoud Abdel Moawy. (2019). Activating the practices of academic and professional integrity values among faculty members in Saudi universities: A proposed model. (in Arabic). The Educational *Journal, Faculty of Education, Sohag University*, vol 66, 61- 129.

Al-Sukkaran, Abdullah Bin Fahad Bin Rashid. (2021). A prospective vision for enhancing the practice of academic integrity among Saudi university students in light of the theory of change. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* (26), 255328-.

Altwijri, Areej Mohammed. (2023). "Obstacles to the Autonomy of Saudi Universities from the Perspective of Faculty Members." The International *Journal of Pedagogy and Curriculum* 30 (1): 5568-. doi:10.188487963-2327//CGP/v30i0168-55/

Assiri, Kholod Bint Mohammed Mufreh Al-Matar, and Al-Qahtani, Mubarak Fahid Sarhan. (2017). The reality of governance of Prince Sattam bin Abdulaziz University in light of Students in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, (39), 209284-.

Al-Khaliwi, Lina Bint Suleiman Ali. (2022). A proposed model for university governance in the Kingdom of Saudi Arabia: A comparative study. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies,* 30(6), 97121-.

Al-Mafez, Khawla Bint Abdullah Bin Mohammed. (2018). Application of governance in Saudi government universities: A proposed model. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (15), 199286-.

Al-Mene›, Noura Bint Mane› Bin Abdul Karim, and Al-Khanizan, Tahany Bint Mohammed Nasser. (2017). Governance of government universities to achieve the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (in Arabic). research of the conference on the role of Saudi universities in activating the vision of 2030, Qassim University, 744-.

Al-Rukkaban, Jouhara Bint Othman Bin Ali. (2020). Application of governance in King Faisal University: An evaluative study. (in Arabic). Alexandria University, Faculty of Education, 30(2), 259285-.

Al-Saleh, Mohammed Bin Ali. (2020). Principles of governance in Saudi universities: Degree of application and ways to enhance. (in Arabic). Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (23), 191- 274.

Al-Saqer, Abdulaziz Bin Mohammed. (2021). A proposed model for the application of the board of trustees system at Prince Sattam bin Abdulaziz University in light of the transition to the new university system. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* Tanta University, 83(4), 260317-.

Al-Shabl, Yusuf Bin Abdul Rahman Bin Yusuf.

abstract=485364 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.485364

Center for Higher Education, University of California, Berkeley. (2023). Academic integrity in higher education. Center for Higher Education, University of California, Berkeley.

Dill, D. D. (2006). The Public Policy of University Design: The State and the Market in Higher Education. Princeton University Press.

Dill, D. D., & Heller, D. E. (2023). Campus governance in U.S. universities and colleges. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 431451-. doi: 10.1002/hequ.3312

European Science Foundation (ESF) (2017). Guidelines for Good Research Practice، Section 1.

European University Association (EUA). (2017). Code of Conduct for Research Integrity in the European Higher Education Area، Section 2.1.

Friedman, Stephen, Merrill, Jean M., and Robinson, Jean. (2016). The Governance of Educational Institutions: Principles and Practices, Cambridge University Press.

Ghanaim, Manhi Mohamed Ibrahim. (2022). Academic integrity among faculty members of Arab universities in light of competitiveness and digital transformation. (in Arabic). *International Journal of Educational Research in Educational Sciences*, 5(2), 103- 139.

Griffin et al. (2023). Academic integrity in American universities: Challenges and opportunities. *Journal of Higher Education*, 94(5), 849874-.

Hidya, Saeed Ali. (2020). Reflections of sound governance on the quality of performance of Saudi universities: A proposed vision. (in Arabic). Journal of King Khalid University for Educational Sciences, 7(2), 101149-.

Holmes, Steven, and James Stevenson. (2018). Academic Integrity: Principles the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 from the point of view of the administrative and academic leaderships there. (in Arabic). Unpublished Master›s thesis, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj.

Assiri, Kholod Bint Mohammed Mufreh Al-Matar. (2020). The role of external review in strengthening the governance of Saudi universities: A reference article. (in Arabic). *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences,* 1 (2), 329-337.

Bakheet, Rana Jaballah Abdul Fadeel, and Shata, Jumana Kiyal. (2020). Governance and Quality Standards in Higher Education Institutions and Their Role in Serving Society: The Case of Higher Education Institutions in Lebanon. (in Arabic). Awraq Thaqafiyyah: *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(6), 180209-

Bleiklie, I., Michelsen, S., Krücken, G., & Frølich, N. (2017). University governance—Organisational centralisation and engagement in European universities. In J. Enders, B. Lepori, & C. Musselin (Eds.), New public management in higher education (pp. 139165-). Springer International Publishing.

Boehm, P. J., Justice, M., & Weeks, S. (2015). Promoting academic integrity in higher education. Schoolcraft College. The Community College Enterprise (schoolcraft.edu)

Breneman, D. W., & Gaffney, W. A., Jr. (2009). Governance of higher education: A public policy perspective. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Brinkman, Robert. Academic Integrity. (2019). A Handbook for Students, Faculty, and Administrators. Third edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, ISBN 9785-56558-119-1-.

Cattrysse, Jan, Reflections on Corporate Governance and the Role of the Internal Auditor (2005). Available at SSRN: https://ssrn.com/

Higher Education Governance: A Report by the National Association of State Boards of Education.

Organization for Economic Co- operation and Development (OECD). (2004). Principles of Corporate Governance,https://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). OECD/G20 Principles of Corporate Governance. (in Arabic). Paris, France: OECD.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2017) (OECD): The International Guide to Academic Integrity. (in Arabic). Paris, France.

Pavletić, P., & Hammerbauer, M. (2023). The Role of Students in the Preservation of Academic Integrity. In Ethics and Integrity in Educational Contexts (Vol. 4). Springer. https://doi.org/10.100718_2-16976-031-3-978/

Powell, M., Wafa, D., & Mau, T. A. (2019). Grappling with corruption globally. In T. A. Mau, M. Powell, & D. Wafa (Eds.), Corruption in a global context: Restoring public trust, integrity and accountability (pp. 120-). London: Routledge.

Robles, Fernando. Academic Integrity: Principles and Practices. Cambridge University Press, 2020. ISBN 978-11388-107-1-3.

Rowlands, J. (2016). University Governance within an International Context. In Academic Governance in the Contemporary University: Perspectives from Anglophone nations (pp. 25–45). Springer.

Sbaffi, L., & Zhao, X. (2022). Evaluating a pedagogical approach to promoting academic integrity in higher education: An online induction program. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1009305

Slavíková, H., Janků, V., & Švec, P. (2022). and Practices. Joseph W. Friedman Foundation.

Jaramilo, Adriana. (2012). A New Benchmarking Tool to Help Universities Evaluate Their Performance. (in Arabic). Available via the link: https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/new-benchmarking-tool-helps-universities-grade-themselves

Jongbloed, B., Vossensteyn, H., van Vught, F., & Westerheijden, D. F. (2018). Transparency in Higher Education: The Emergence of a New Perspective on Higher Education Governance. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies (pp. 441–454). Springer.

Khalil, Ahmed Mahmoud, and Al-Ashmawi, Ahmed Mohamed. (2022). University governance between requirements and obstacles. (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 3(21), 115-.

Mahgoub, Asia. (2021). The governance system in higher education institutions and the requirements for its success; Reference to the system in the American and British universities. (in Arabic). *Journal of Studies in Economics and Business Administration,* 4(1), 3959-.

Mattar, M. Y. (2022). Combating Academic Corruption and Enhancing Academic Integrity through International Accreditation Standards: The Model of Qatar University. *Journal of Academic Ethics,* 20, 119–146. https://doi.org/10.1007/s10805-021-7-09392

Mehta, S. R. (2012). Why is Harvard #1? Governance and the Dominance of US Universities. SSRN

Mohammed, Zidane, and Abdul-Razek, Zidane. (2019). University governance: Displaying models of leading universities. (in Arabic). *Journal of Al-Bashir Economic Journal,* 5(2), 346364-.

National Association of State Boards of Education. (2015). The Future of

Governance of European universities: Trends and issues. Higher Education Policy, 35(1), 1736-.

Tayba, Jamila, and Tahanout, Kheira (2020). Experiences of global universities in the field of governance application. *Journal of Humanities and Society:* (in Arabic). (1)9. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1233010

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). UNESCO Science Report towards 2030. available via the link: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406_ara

University of the People. (2023). American Education System. 142023/10/، https://ar.uopeople.edu/become-student/prepare-for-uopeople/american-education-system/."

Von der Lein, D., et al. (2021). «Governance of European Universities: A Critical Review.» Higher Education Management and Policy, vol. 34, no. 2, 2021, pp. 159176-.

Zamil, A. M. A., Areiqat, A. Y., Alheet, A. F., & Ahmad, M. M. (2020). The Concept of Governance in Universities: Reality and Ambition. *International Journal of Innovation, Creativity and Change,* 13(1), 951969-

On the Structure of Agreeing Possessive Particles Sˤaħib and Raaʔi in Najdi Arabic: Extending the Predication Approach

المطابقة الصرفية بين خصائص صاحب وراعي مع الفاعل في تراكيب الملكية باللهجة النجدية: تطبيق منهج الإسناد

د. عيسى بن صنيتان الرشيدي
أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة حائل

Dr. Eisa Sneitan Alrasheedi
Assistant Professor of Linguistics,
Department of English, University of Ha'il
Orcid:000-0003-4314-5528

(قُدم للنشر في 09 /12 /2023، وقُبل للنشر في 28 /12 /2023)

Abstract

This paper investigates the structure and derivation of one type of analytic possessive noun phrases formed by the possessive particles sˤaħib and raaʔi in Najdi Arabic (e.g., ʔar-radʒaal sˤaħib/raaʔi ʔas-sijjarah 'the-man.SG.M POSS.SG.M the car' and 'ʔal-bint sˤaħib-t/raaʔi-t ʔas-sijjarah 'the-girl. SG.F POSS-SG.F the car'), which have not been studied before from a descriptive perspective or within generative syntactic theory. In light of works by Den Dikken (2006, 2007), and Ouhalla (2011), it is argued that such possessive particles are best analysed as having a predication relation between the possessor and the possessum. The paper provides a suggested proposal for the agreement patterns found in sˤaħib/raaʔi analytic possessive noun phrases, along the lines of Chomsky's (2000, 2001) Agree theory. It is concluded that the agreement between the possessive markers and the possessor DP is somewhat similar to subject-verb agreement in the clausal domain in Standard Arabic and many other languages, whereby the verb inflects for the φ-features of the subject DP.

Keywords: Najdi Arabic, Arabic syntax, generative syntactic theory, agreement theory, possessive noun phrases, predication approach.

المستخلص

يهتم هذا البحث بدراسة نوعاً واحداً من ظواهر المطابقة الصرفية في تراكيب الملكية باللهجة النجدية وذلك من خلال استخدام مفردتي الملكية «صاحب» و «راعي» (مثل: الرجال صاحب/راعي السيارة، البنت صاحبة/راعية السيارة) والتي لم يسبق دراستها من قبل سواءً بشكل وصفي أو بواسطة النظرية النحوية التوليدية. تُعنى هذه الدراسة بشكلٍ خاص بدراسة التوافق والتطابق في السمات الصرفية لصاحب/راعي مع الفاعل في الجنس (أي التذكير والتأنيث) والعدد (أي الإفراد والجمع)، في ضوء الأبحاث لكلاً من دين ديكن (2006، 2007)، وأوهالا (2011). يقوم هذا البحث بإعطاء مقترح تحليلي وتقديم تمثيل بنائي لتراكيب الملكية المذكورة أعلاه، وفقاً لنظرية تشومسكي (2000، 2001) للتوافق والتطابق في الخصائص والسمات النحو صرفية. أشارت الدراسة إلى أن المطابقة بين صاحب/راعي والفاعل في تراكيب الملكية باللهجة النجدية تشبه إلى حدٍ كبير الإسناد أو المطابقة بين سمات وخصائص الفعل والفاعل في الجنس والعدد باللغة العربية وغيرها من اللغات بحيث إذا كان الفاعل أسماً مفرداً يتم استخدام فعلاً مفرداً وإذا كان مذكراً/مؤنثاً يتم استخدام فعلاً مذكراً/مؤنثاً.

الكلمات المفتاحية: االلهجة النجدية، النحو العربي، النظرية النحوية التوليدية، نظرية التطابق، تراكيب الملكية الأسمية.

1. Introduction:

In this paper, I argue in favour of the predication approach outlined in Ouhalla (2011), as originally proposed by Den Dikken (2006, 2007), showing that the analysis of possessive noun phrases formed by the possessive marker dyal in Moroccan Arabic (MA) can account for syntactic derivation of corresponding nominal constructions formed by possessive sˤaħib/raaʕi in Najdi Arabic (NA). Extending the predication approach to NA possessives, it will become clear that sˤaħib/raaʕi inflects for agreement according to the φ-features, i.e., number and gender, of the possessor as a consequence of an Agree operation established between them (see Chomsky, 2000, 2001; Pesetsky & Torrego, 2007).

Motivated by the state of affairs that such analytic free state constructions and their defining properties have received little attention by linguists within the recent research in generative syntax, this paper aims to bring into focus the structure and derivation of this type of analytic possessive constructions. These constructions are made with specific particles, particularly sˤaħib and raaʕi. The resemblance between these particles and possessive ħagg noun phrases is that their use can result in a possessive reading. Unlike the case with analytic free state constructions formed by possessive ħagg (see Bardeas, 2009; Alrasheedi, 2019), the possessive particles sˤaħib and raaʕi are preceded by the possessor and followed by the possessum, as shown in (1a-b):

(1) **a.** ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sajjarah
DEF-man POSS DEF-car
'The man's car' / 'the car of the man'

b. ʔal-bint raaʕi-t ʔal-galam
DEF-girl POSS-SG.F DEF-pen
'The girl's pen' / 'the pen of the girl'

The linear order of analytic possessive noun phrases formed by the possessive particles sˤaħib and raaʕi in NA can be represented as follows:

(2) possessor -- sˤaħib / raaʕi -- possessum

If the word order between the possessor and the possessum is switched, the construction would be ungrammatical, as in (3).

(3) *ʔal-bait sˤaħib ʔar-radʒaal
DEF-house POSS DEF-man
Intended: 'The man's house'/ 'the house of the man'

The discussion below is organized as follows. Section 2 provides descriptive facts of possessive constructions formed by sˤaħib and raaʕi. It will become clear that the possessive particles sˤaħib and raaʕi are used to denote possession, where the possessum belongs to the possessor. It will be pointed out that the difference between the two particles is concerned with register variation. Section 3 includes an overview of the predication approach, summarising its main assumptions. Section 4 investigates the syntactic derivation of NA possessive constructions formed by sˤaħib and raaʕi. I also show how this approach can account for number and gender agreement facts between the possessive particle and the possessor in this Arabic vernacular. Section 5 draws the conclusions of the paper.

Sˤaħib and Raaʕi-Possessive Noun Phrases: Basic Semantics and Syntax

The analytic possessive noun phrase formed by the possessive particles sˤaħib or raaʕi, as illustrated in (4), shows that the possessum belongs to the possessor. This is based on the nature of the semantic relation between the possessor – which can be labelled as the subject of the analytic possessive noun phrase – and the possessum – which can also be called the predicate of the possessive construction.

(4) ʔar-radʒaal sˤaħib/ raaʕi ʔas-sajjarah
DEF-man POSS DEF-car
'The man's car'

In (4), the speaker asserts that the car, the possessum is a 'property' of the man, the possessor. The possessive particles sˤaħib and raaʕi are used to spell out this conceptual relation of possession.

Depending on the surveyed data, it is quite clear that the possessive constructions formed with the possessive sˤaħib are much more common than those formed with raaʕi. The question that arises here is the difference between the two particles. The difference between sˤaħib and raaʕi appears to be a case of register variation. According to Finegan and Biber (1994: 316), register variation is defined as 'the full range of language varieties associated with differences in communicative situation'. With this in mind, it can be stated that the speakers of NA use sˤaħib in formal settings, while raaʕi is used in informal settings. One might think that this can be a case of a

regional variation. However, such an observation does not seem to be right since NA speakers use sˤaħib and raaʕi interchangeably. The difference lies in the setting being formal or informal rather than restricted to some region or social class. No semantic/pragmatic differences are discerned between these two particles. In the discussion below, I will stick to the discussion of the particle sˤaħib with strict understanding that all observations made about sˤaħib are true of raaʕi as well.

As referred to above, sˤaħib intervenes between the possessor and the possessum of the analytic possessive noun phrase, provided that the former precedes the latter. Given the fact that the possessum belongs to the possessor when the particle sˤaħib is used, the meaning of sˤaħib can be expressed by the English word 'belonging to'. For instance, in (5), the conveyed meaning is that ʔal-bait 'the house' belongs to ʔar-radʒaal 'the man'. In English, notices that such a relation can sometimes be translated using the preposition with (cf. 6a).

(5) ʔar-radʒaal sˤaħib ʔal-bait
DEF-man POSS.SG.M DEF-house
'The man's house' / 'the house of the man'

The possessor is definite, either by the prefixation of the definite article ʔal (a full noun phrase) or by being a proper name, as in (6a-b):

(6) **a.** ʔal-radʒaal sˤaħib ʔal-badlah ʔal-ħamra
DEF-man POSS Def-suit DEF-red.F
'The man's red suit' / 'the man with the red suit'

b. Abdallah sˤaħib ʔas-sijjarah ʔal-ħamra
Abdallah POSS DEF-car DEF-red.F
'Abdallah's red car'

If the possessor is indefinite, the resulting construction is ungrammatical.

(7)*bint sˤaħib-t ʔal-badlah ʔal-ħamra
girl POSS-SG.F DEF-suit DEF-red.F
Intended meaning: 'a girl with the red suit'

In (7), the possessor bint 'a girl' is indefinite, hence the ungrammaticality of the example above. Additionally, the possessum should be definite; otherwise, the resulting construction is degraded, as shown by the example in (8):

(8) ???ʔal-bint sˤaħib-t badlah ħamra
DEF-girl POSS-SG.F suitred.F
Intended meaning: 'the girl with a red suit'

Typically, the nouns linked by the possessive particle sˤaħib are both definite. However, there is one special case in which it is possible for the two DPs linked by sˤaħib to be indefinite. In such examples sˤaħib+DP is used to attribute a characteristic to the noun that precedes it, as shown in the following example:

(9) radʒaal sˤaħib karam
man POSS generosity
Literally: 'a man with generosity'
Meaning: 'a man of generosity' / 'A generous man'

The construction in (9) is similar to that in (10) in terms of its semantic import:

(10) radʒaal kariim
man generous
'A generous man'

The difference between (9) and (10) is that the speaker in (9) has a positive attitude to the man in question, whereas in (10) the speaker just states the man without expressing his/her attitude. I will use the term 'modification reading' for this particular use in (9). Under the modification reading, what seems as a possessum of the analytic free state construction is used to ascribe some positive or even negative characteristic to the possessor of the possessive construction. Consider the following dialogue in (11), where the construction in (9) appears:

(11) Speaker 1: wiʃ raai-ak bi-Mohammed?
What opinion-your with-Mohammed
'What is your opinion of Mohammed?'
Speaker 2: radʒaal sˤaħib karam/mazaadʒ
Man POSS generosity/mood
Literally: a man with generosity/mood
Meaning: 'a man of generosity' / 'a man with temper'

The above discussion has to do with the semantic relations which can be invoked within sˤaħib-possessive noun phrases. Let us now investigate the syntax of analytic free state constructions formed by the possessive particle sˤaħib in NA. The most obvious observation is that no elements can intervene between sˤaħib and the

following possessum DP of the possessive noun phrase. Additionally, like the cases within other types of analytic possessive constructions (cf. Bardeas, 2009; Ouhalla, 2011; Alrasheedi, 2019), any adjective must immediately follow the noun it modifies (see 12a-c).

(12)**a.** ʔar-radʒaal ʔal-kabiir sˤaħib ʔas-sijjarah ʔ a s - s a r i i ʕ a h

DEF-man DEF-old.M POSS DEF-car D E F - f a st . F

'The old man with the fast car'

b. *ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sijjarah ʔal-kabiir ʔas-sariiʕah

DEF-man POSS DEF-car DEF-old.M DEF-fast.F

Intended meaning: 'The old man with the fast car'

c. *ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sijjarah ʔas-sariiʕah ʔ a l - k a b i i r

DEF-man POSS DEF-car DEF-fast.F DEF-old.M

Intended meaning: 'The old man with the fast car'

Furthermore, unlike other analytic possessive constructions whereby the possessum can be elided and the possessor cannot be deleted, the possessor of analytic possessive noun phrases formed by the possessive particle sˤaħib can be elided under certain pragmatic conditions (cf. Halliday & Hasan, 1976; Algryani, 2012). Put differently, it is fully acceptable to elide the possessor in such constructions if it is said in a context whereby the listener can retrieve the relevant information to identify the elliptical possessor of the possessive noun phrase, as in (13). On the other hand, the possessum of sˤaħib-possessives cannot be elided, hence ungrammaticality of the construction in (14):

(13) ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sijjarah

DEF-man POSS DEF-car

Approximately: 'the man's car' / '(the one) with the car'

(14) *ʔar-radʒaal sˤaħib

Def-man POSS

Approximately: 'The man with'

Another important characteristic of sˤaħib possessive constructions is that the possessive marker must obligatorily agree in phi-features with the possessor DP. Consider the following NA data:

(15) **a.** ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sajjarah

DEF-man.SG.M POSS.SG.M DEF-car

'The man's car' / 'the car of the man'

b. ʔal-bint sˤaħib-t ʔas-sajjarah

DEF-girl.SG.F POSS-SG.F DEF-car

'The girl's car'/ 'the car of the girl'

c. ʔar-rdʒaal ʔasˤħaab ʔas-sajjarah

DEF-men.PL.M POSS.PL.M DEF-car

'The men's car'/ 'the car of the men'

d. ʔal-banaat sˤaħb-aat ʔas-sajjarah

DEF-girls.PL.F POSS-PL.F DEF-car

'The girls' car'/ 'the car of the girls''

In (15a), sˤaħib must show up as singular masculine, which is the default form of the possessive particle, given the fact that the possessor ʔar-radʒaal 'the man' is [SG.M]. In (15b), sˤaħib gets morphologically inflected to sˤaħib-t [SG.F], which is the same number and gender of those of the preceding noun phrase ʔal-bint (the girl). By the same logic, the possessive particle appears in (15c) in the ablaut form ʔasˤħaab [PL.M] since the possessor is ʔar-rdʒaal (the men), and in (15d) as sʕaħb-aat, given that the possessor ʔal-banaat is [PL.F], respectively.

We can summarise the above discussion by saying that the DP following a possessive particle cannot be elided, whereas the DP preceding it can be elided under suitable pragmatic contexts. Additionally, sˤaħib must agree with the DP preceding it rather than the one following it.

Having described the main aspects related to semantics and syntax of sˤaħib possessive constructions, let us now shift the discussion to the predication approach in the next section.

Overview of the Predication Approach

Subsequent studies of predication relations and copular constructions have culminated in significant insights with respect to the syntax of (possessive) noun phrases (cf. Den Dikken & Singhapreecha, 2004; Den Dikken, 2006, 2007; Ouhalla, 2011; Choueiri, 2014; Zhang, 2020; Ku-

jath & van der Wal, 2023; and references cited therein). For example, Ouhalla (2011), following (Den Dikken, 2006, 2007), develops an analysis of predication for possessive noun phrases in Moroccan Arabic (MA), arguing that a predication structure underlies canonical constructs, whereby the DP preceding the possessive marker is the subject of predication and the DP following it is the predicate. Ouhalla (2011) goes on to argue that the two members of the free state construction has a predication relationship. This is shown by (17) for the possessive noun phrase in (16) below, adapted from Ouhalla (2011: 112): (the gloss is slightly changed)

(16) al-kura dyal-t al-wld

DEF-footbal.F.SG POSS-F.SG DEF-boy

'The boy's football' / 'The football of the boy'

(17) a.[DP D [FP F [AGR] [PP [DP POSSESSUM] [P' P [DP POSSESSOR] …

b. [DP D [FP [DP POSSESSUM] [F' [P] + F [AGR] (= OF [AGR]) [PP … [P' … [DP POSSESSOR] …

The main tenets of the predication approach can be summarized as follows. The predication relation between the possessum (subject) and the possessor (predicate) is mediated rather than direct. The mediating category is a Relator Phrase (RP) and headed by a Relator (R), which selects the possessum subject as its specifier and the possessor predicate as its complement. The predication projection RP is embedded under DP. There is an intermediate functional projection, FP, headed by F[Agr], which mediates the relation between the outer D and RP. The F[Agr] corresponds to T[Agr] in clauses and resembles Num in the DP domain (cf. Ritter, 1991; Ouhalla, 2011; Choueiri, 2014).

According to Ouhalla (2011), the structure in (17) also gives rise to the syntactic derivation of construct state possessives, provided that no movement takes place in such constructions; hence, both analytic free state and construct state are derived from the same underlying structure. For reasons of space, I focus here on analytic possessive constructions formed by possessive sʿaħib only. This means that the syntactic derivation of the Construct State within the predication approach remains outside the scope of this paper (see, however, Alrasheedi, 2019; Benmamoun, 2000; Borer, 1996, 1999; Brustad, 2000; Fassi Fehri, 1993, 1999, 2012; Hoyt, 2008; Ritter, 1991; Shlonsky, 1997, 2004; Siloni, 1997, 2001; Sichel, 2002, among many others for the syntax of construct state). Ouhalla (2011) points out further that dyal-possessum agreement facts can be accounted for under an Agree relation, which takes place exclusively under the closest c-command (see Chomsky, 2008).

Following this, Ouhalla points out that the agreement established between the possessive preposition dyal and the preceding DP is in fact an instance of subject-verb agreement in the clausal domain in Modern Standard Arabic and other Arabic dialects in which the verb inflects for the φ-features of the subject DP. This is arguably true of the agreement found in NA analytic possessive noun phrases where the possessive preposition sʿaħib agrees in φ-features with the DP to its left, a matter which bears a strong resemblance to the agreement between the subject and the verb in SVO word order across all Arabic varieties (cf. Alotaibi, 2019; Algryani, 2012; Aoun et al., 1994; Benmamoun, 2000; Fassi Fehri, 1993; Himmelreich, 2023, among others).

One final point regarding the predication approach is in order. It should be noted that Ouhalla labels the possessum in analytic possessive constructions in MA as the subject of the predication relation, whereas the possessor as the predicate depending on the word order between the possessum and the possessor and the accompanying theta role. However, as we saw above, the linear order in sʿaħib possessive constructions is reversed to the opposite order. In view of this, and as far as sʿaħib-possessor agreement is concerned, it is assumed that the possessor in analytic possessive constructions in NA is the subject and the possessum is the predicate. This assumption bears no crucial difference to the analysis of analytic possessive noun phrases to be developed here given the fact that in both languages, the DP which precedes the possessive marker is the subject, whereas the DP which follows it is the predicate.

Having briefly introduced how the predication approach works, let us now discuss the syntactic derivation of sʿaħib analytic free state possessive constructions. All other relevant theoretical assumptions pertaining to the syntactic derivation of sʿaħib possessives are introduced as the discussion proceeds.

Syntactic analysis of sʿaħib and raaʔi-analytic free state constructions

In this section, I provide a minimalist syntactic account of the derivation of sʿaħib and raaʔi

free state possessive constructions. First, I assume that the possessive particles sˤaħib and raaʕi are syntactic heads. I also assume that there is some computation-related relation formed by the two particles of the possessive construction, i.e., real possession and modification reading (pseudo-possession). Following the lexicalist views on feature content within the Minimalist Program (Chomsky, 1995), it is assumed that when sˤaħib and raaʕi express possession, they are endowed with [POSS] feature which is the source for possessive interpretive reading of the given possessive construction. On the other hand, when sˤaħib and raaʕi express pseudo-possession, it is assumed that they are endowed with (relational) [REL] feature, along the lines of Hornstein et al. (1994) and Barker (2019). The [REL] feature is the source for the relational interpretive reading (i.e., modification reading) between the elements of the analytic noun phrase. Hornstein et al. (1994) and Barker (2019) argue that DP-internal relations are collectively labelled as relation [REL], which is an abstract relation underlying many relations such as possession or part-whole relation, exactly what we find in constructions formed by sˤaħib and raaʕi. I reinterpret this relation as a feature whose existence in the featural grid of the given DP furnishes the interpretation that one element in the analytic noun phrase is related to another element within the whole noun phrase. Additionally, the possessive particles sˤaħib and raaʕi enter the derivation endowed with a set of uninterpretable features [EPP] and [φ] whose role in the syntactic derivation of the analytic free state construction is important as will be discussed in detail in what follows.

As mentioned above, the analytic noun phrases that express possession and modification readings are formed by the particles sˤaħib or raaʕi, where in the former, the possessum belongs to the possessor, while in the latter the possessum is related to the possessor. As will be explained below, I argue that the parts of the possessive noun phrase are in a specifier and complement positions whose relation is mediated by a possessive preposition. On the other hand, both particles sˤaħib and raaʕi are heads which undergo head movement from the Relator (R) to the head of a projection labelled as Linker Phrase (FP) inside the whole DP. Relevant here is the assumption that these particles enter the derivation of the free state construction, endowed with a set of features which are different in terms of their interpretability.

Let us first introduce the notion of interpretability and some minimalist views necessary for our analysis below. Chomsky (1993, 1995) makes a distinction between (un)interpretable features. He argues that interpretable features have authentic semantic value, hence they contribute to the propositional content of the constructions whereby they appear. Interpretable features need not be valued or checked, since they are legitimate objects at the LF (the conceptual-intentional interface). On the other hand, uninterpretable features do not contribute to the propositional content of the relevant constructions where they show up. They are purely morpho-syntactic features, devoid of any semantic value. As such, they need be valued and deleted before the derivation converges at PF and LF interfaces, i.e., Spell-out point (Bošković, 2007). That is because they are illegitimate objects at this interface level. Uninterpretable features are taken as the source for internal merge (Move) which is only made recourse to when the relevant derivation is doomed to crash (Nunes, 1995; Adger, 2003; Epstein, 2015). According to Chomsky (1995), feature interpretability and its role in syntactic derivation is captured by the principle of Full Interpretation (FI):

(18)

The principle FI is assumed as a matter of course in phonology; if a symbol in a representation has no sensorimotor interpretation, the representation does not qualify as a PF representation. This is what we called the "interface condition". The same condition applied to LF also entails that every element of the representation have a (language independent) interpretation (Chomsky, 1995: 27).

Following this line of reasoning, I assume that the possessive particles sˤaħib and raaʕi are endowed with some interpretable feature, viz. [POSS], which provides the respective construction with a possessive interpretation. In order to account for the cases where there is no 'real' possession held between the elements forming the analytic noun phrase (cf. (9) above), I claim that the head of the functional Phrase housing sˤaħib/raaʕi is endowed with [REL] feature, along the lines of Hornstein et al. (1994). The [REL] feature is the source for the 'relational' interpretation between the elements of the DP (cf. Barker, 2019; Hornstein et al., 1994). I assume further that these particles are endowed with a set of uninterpretable features, namely [EPP] and [uφ]. These features play no role in the interpretive

content of the relevant construction; hence, they must, according to the principle of FI, be valued and deleted prior to Spell-out point where the derivation is sent simultaneously to the PF and LF components. The principle of FI requires that all the uninterpretable features which are not accessible at the interface levels (PF and LF) to be deleted; otherwise, the derivation of the given construction crashes. Because the uninterpretable features [EPP] and [uφ] are not accessible at the LF and PF (i.e., they do not express any semantic content) they must, consequently, be valued and deleted before the derivation reaches the LF and PF interfaces. Put another way, valuation of such features must be undertaken in the derivation while the given construction is being built/processed, i.e., narrow syntax (Bošković, 2007; Epstein & Seely, 2008; & Citko, 2011).

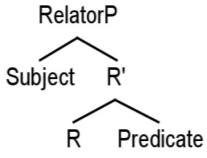
As stated above, an important assumption to the analysis of analytic free state constructions is that the relationship between the possessor of and the possessum of is mediated rather than direct. What this means is that the possessor and the possessum are not in a sisterhood relation. This assumption is consistent with Den Dikken (2006, 2007) and Ouhalla's (2011) analysis of alienable constructions. Another important observation pertaining to analytic free state possessives is that they do not occur with inalienable possession, as illustrated by the ill-formed constructions in (19):

(19) **a.** *ʔar-radʒaal sˤaħib ʔal-ridʒil
Def-man POSS Def-leg
Intended: 'The man's leg'

b. *ʔar-radʒaal raaʕi ʔal-ridʒil
Def-man POSS Def-leg
Intended: 'The man's leg'

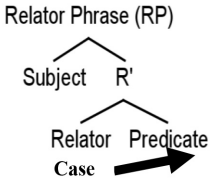
According to Den Dikken (2006, 2007) and Ouhalla (2011), the relationship between the possessor and the possessum of possessive constructions is necessarily mediated by a relational category that corresponds to the possessive preposition in analytic free state constructions. As discussed above in section 3, depending on the linear order between the possessor and the possessum in sˤaħib analytic possessive noun phrases, it can be assumed that the possessor is the subject and the possessum is the predicate of the predication relation which are mediated by a category, called Relator Phrase (RP), whereby (R) functions as the head, of which the possessor is in the Spec, RP and the possessum is the complement of the RP, as schematically shown in (20):

(20)



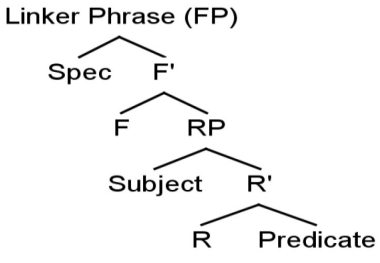
In this regard, Ouhalla (2011: 113) argues that Relator is essentially a relational category which is spelled out as the possessive preposition under certain derivational conditions where possessive constructions are made through a possessive preposition, which serves as a relator intervening between the possessor and the possessum. Drawing on Ouhalla's (2011) assumptions for MA, it can be assumed that the possessive preposition sˤaħib is spelled out in NA at the stage of the Relator phrase (RP). Crucially, the possessive preposition sˤaħib assigns Genitive Case to the possessum (the predicate), as is the case with other prepositions in Arabic (see Fassi Fehri, 1993; Ouhalla, 2011). Consider the following tree for an illustration:

(21)



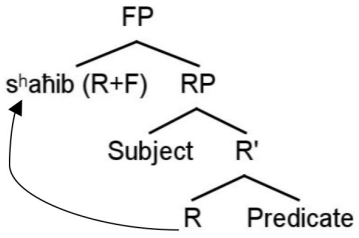
If we follow this assumption, the requirement for the relator, i.e., the possessive preposition sˤaħib to discharge its Case is thus satisfied. The predication approach necessitates that there is a dedicated functional phrase situated above the Relator Phrase (RP), called the Linker Phrase and labelled as (FP), (cf. Den Dikken, 2006; Ouhalla, 2011). This is schematically illustrated in the following representation:

(22)



The Functional Phrase (FP) is significant because it is the place where the possessive marker sˤaħib head moves to and occupies the (F) position of the FP. Following Den Dikken (2006, 2007), Ouhalla (2011) argues that the Relator head (R) moves to the head of the Linker Phrase (F), forming the complex head [R+F]. In view of this, I assume that sˤaħib undergoes head movement from the Relator Phrase (RP) to the head of Functional Phrase (FP). Consider the following interim structure:

(23)



In order to account for the right form of sˤaħib and the word order between the possessor/subject and the possessum/predicate here, I assume that the latter elements do not enter the derivation merging with one another, as shown in (23). The predicate (the possessum DP) enters the derivation as a complement of the Relator Phrase (RP), whereas the subject (possessor DP) is merged in the Specifier position (Spec) of RP. The Relator Phrase (RP) merges afterwards with the F, which is the head of the Functional Phrase, forming (FP). Upon the merge of the latter, the Relator head undergoes head-to-head movement to the functional head F, in effect enabling sˤaħib to move to it. Following this line of analysis, the possessive particle sˤaħib has a sub-categorization requirement in that it needs a complement as a Relator Phrase (RP) whose Spec is occupied by the subject (possessor), whereas the complement by the predicate (possessum) (cf. the structure in (23) above).

The need for the presence of the Functional Phrase (FP) above the Relator Phrase (RP) is theoretically motivated with reference to the morphological form of sˤaħib. This is so because it enables sˤaħib to be in a location where it can enter an Agree relation with the possessor DP, which is assumed to be unable to enter such an Agree relation with sˤaħib given its Case feature is already valued. To explain, according to the current assumptions of the Minimalist Program, the Agree operation is established between a probe and a goal in a configuration where the former c-commands the latter. Agree relation between a probe and a goal is established, based on feature identity (Epstein & Seely, 2006). Chomsky (2000: 122) defines Agree relation as follows:

(24) The probe α agrees with the goal β providing that:

a. α has uninterpretable φ-features.

b. β has matching interpretable φ-features.

c. β is active by virtue of having an unvalued Case feature.

d. α c-commands β.

e. There is no potential goal γ intervening between α and β.

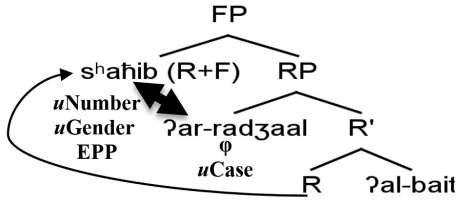
If we assume that sˤaħib has a set of the uninterpretable Number and Gender features (henceforth, uφ-features), which it takes from the head of the Functional Phrase. sˤaħib is hence qualified as an active probe for having uφ-features so as sˤaħib can inflect for number and gender of the possessor. According to the principle of FI, uφ-features must be marked for deletion during the derivation, since they are not tolerated by the interface systems of Spell-Out or LF interpretation (Adger & Ramchand, 2003). Accordingly, sˤaħib must have its uφ-features valued and deleted before convergence at LF. Following the conditions of the Agree operation in (24), sˤaħib starts looking for an active goal located within its domain which has matching interpretable Number and Gender features. Hence, the potential goal must have matching interpretable features. The goal must be located in a position lower than sˤaħib, given that the probe must c-command the goal. If the goal is base-generated in a position higher than the probe, no Agree is possible between them. That is, the hierarchal relation between the probe and the goal must be met in that the former c-commands the latter. Let us apply this reasoning to the following example:

(25) ʔar-radʒaal sˤaħib ʔal-bait
DEF-man POSS DEF-house
'The man's house'

With the schematic structure (23) in mind, the possessor ʔar-radʒaal 'the man' being located within the c-commanding domain of sˤaħib might be a potential goal. According to the minimalist assumptions on sentence derivations (Chomsky, 1993, 1995, 2000, 2001), nouns enter the derivation endowed with a set of interpretable [most relevant here are Gender and Number features]. The possessor ʔar-radʒaal 'the man' has as such a

subset of Number and Gender features and uCase which must be valued and deleted. The possessor ʔar-radʒaal 'the man' is an active goal that is located within the active probe sˤaħib. Conditions on a probe-goal configuration between sˤaħib and the possessor ʔar-radʒaal 'the man' are met. An agree relation between sˤaħib and the possessor ʔar-radʒaal is thus established. Consider the following schematic representation:

(26)



Consequently, the probe-goal relation is licitly held between sˤaħib and the possessor ʔar-radʒaal 'the man'. uNumber and uGender features of sˤaħib are valued by the interpretable features of the possessor ʔar-radʒaal 'the man', yielding the morphological form of sˤaħib as [SG.M]. Some evidence that uNumber and uGender features of sˤaħib are valued by the interpretable features of the possessor comes from the fact if the possessor is [SG.F], the morphological form of sˤaħib gets changed to [SG.F], and so on. Consider the following examples in (27) below: (repeated here for ease of exposition)

(27) **a.** ʔar-radʒaal sˤaħib ʔas-sajjarah
DEF-man.SG.M POSS.SG.M DEF-car
'The man's car' / 'the car of the man'

b. ʔal-bint sˤaħib-t ʔas-sajjarah
DEF-girl.SG.F POSS-SG.F DEF-car
'The girl's car'/ 'the car of the girl'

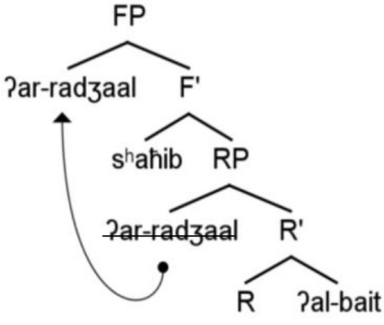
c. ʔar-rdʒaal ʔasˤħaab ʔas-sajjarah
DEF-men.PL.M POSS.PL.M DEF-car
'The men's car'/ 'the car of the men'

d. ʔal-banaat sˤaħb-aat ʔas-sajjarah
DEF-girls.PL.F POSS-PL.F DEF-car
'The girls' car'/ 'the car of the girls''

The examples in (27) suggest strongly that uNumber and uGender of sˤaħib are valued by the interpretable features of the possessor DP. Sˤaħib does not come with invariant form but is subject to morphological change, based on those of the possessor.

For this moment, the derivation does not account for the surface order between the elements forming analytic possessive noun phrases in that the possessor DP must precede sˤaħib. I assume that the surface position of the possessor in relation to sˤaħib is not a result of base-generation on the part of the former but rather a result of the possessor's movement to the Spec, FP headed by sˤaħib. This movement is due to the [EPP] feature on sˤaħib. Chomsky (2000, 2001) points out that EPP is independent of any agreement relation that holds between the functional head and the phrase it attracts to its specifier position. The probe-goal relation established between sˤaħib and the possessor ʔar-radʒaal 'the man' is not sufficient to satisfy the EPP feature on sˤaħib which demands that the specifier position of the Functional Phrase to be occupied in overt syntax, as shown by the schematic derivation below:

(28)



If the possessor does not move to Spec of sˤaħib, the derivation crashes at LF since the [EPP] feature is illegitimate object at LF which causes the derivation to crash if not deleted throughout the derivation. Valuing the uφ-features of sˤaħib is not enough for the derivation to converge at LF; the [EPP] feature must be satisfied as well. The movement of the possessor to the specifier of sˤaħib yields the right surface order in that the possessor precedes sˤaħib which, in turn, precedes the possessum.

Conclusions

In this paper, we have seen that the possessive particle sˤaħib/raaʔi in NA is an agreeing head that inflect for φ-features according to the DP to its left. Following Den Dikken (2006, 2007) and Ouhalla (2011), I have shown that the derivation of this analytic possessive noun phrase follows

from the assumption that it entertains a predication relation in which the possessor DP is the subject and the possessum DP is the predicate. Specifically, it is proposed that the possessor is merged in the specifier position of a Relator Phase (RP), whereas the possessum is in the complement of the RP. It is shown that the RP is c-commanded by another functional phrase, namely the Linker Phrase (FP) whose head is endowed with uninterpretable φ-features and an EPP feature. In order to account for possessor-sˤaħib/raaʕi agreement, it is argued that the head of FP undergoes a probe-goal relation with the possessor DP, resulting in an agreement whose PF form is sˤaħib/raaʕi (or their inflected forms). Finally, the possessor DP undergoes movement to Spec, FP satisfying the EPP feature on this functional head. The surface order in NA free state possessive construction is thus yielded.

References:

Adger, D. (2003). Core syntax: A minimalist approach. Oxford University Press Oxford.

Adger, D. and Ramchand, G. (2003). Predication and equation. Linguistic inquiry 34: 325-359.

Alotaibi, B. (2019). Event phrase and the syntax of TMA verbs in Kuwaiti Arabic. Unpublished PhD dissertation, Newcastle University.

Algryani, A. (2012). The syntax of ellipsis in Libyan Arabic: a generative analysis of sluicing, VP ellipsis, stripping and negative contrast. Unpublished PhD dissertation, Newcastle University.

Aoun, J., Benmamoun, E., & Sportiche, D. (1994). Agreement, word order, and conjunction in some varieties of Arabic. Linguistic Inquiry 25. 195–220.

Alrasheedi, E. (2019). Possessive noun phrases in Najdi Arabic. Unpublished PhD dissertation, Newcastle University.

Bardeas, S. (2009). The syntax of the Arabic DP. Unpublished PhD dissertation, University of York.

Barker, C. (2019). Possessives and relational nouns. In Portner, P., von Heusinger, K., and Maienborn, C. (eds.) Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning. Berlin: De Gruyter Mouton. 117-203.

Benmamoun, E. (2000). The feature structure of functional categories: A comparative study of Arabic dialects. Oxford University Press.

Borer, H. (1996). The construct in review. In Jacqueline Lecarme, Jean Lowenstamm and Ur

Shlonsky (eds.) Studies in Afroasiatic Grammar. The Hague: Holland Academic Graphics: 30–61.

Borer, H. (1999). Deconstructing the construct. In Kyle Johnson and Ian G. Roberts (eds.) Beyond Principles and Parameters. Dordrecht: Kluwer. 43–89.

Bošković, Ž. (2007). On the locality and motivation of Move and Agree: An even more minimal theory. Linguistic Inquiry 38: 589-644.

Brustad, K. (2000). The syntax of spoken Arabic: A comparative study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti dialects. Georgetown University Press.

Chomsky, N. (1993). A Minimalist Program for linguistic theory. In K. Keyser (ed.) The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger. Cambridge: MIT Press. 1-52.

Chomsky, N. (1995). The minimalist program. Cambridge University: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). Minimalist Inquiries: The Framework. In H. Lasnik, R. Martin, D.

Michaels and J. Uriagereka (eds.) Step by step, essays on Minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (ed.) Ken Hale: A Life in

Language. Cambridge: MIT Press. 1-52.

Chomsky, N. (2008). On Phases. In Freidin, R, Carlos O. & Maria-Luisa Z. (eds.) Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud. Cambridge, Mass: MIT Press. 133–166.

Choueiri, L. (2014). A Case Study of Construct State Nominals: Extending the Predication Approach. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics* 6: 74–118.

Citko, B. (2011). Symmetry in syntax: Merge, move and labels. Cambridge Univer-

sity Press.

Den Dikken, M. (2006). Relators and Linkers: The Syntax of Predication, Predicate Inversion, and Copulas. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Den Dikken, M. (2007). Amharic relatives and possessives: definiteness, agreement and the Linker. Linguistic Inquiry 38: 302–320.

Den Dikken, M., & Singhapreecha, P. (2004). Complex noun phrases and linkers. Syntax 7:1–54.

Epstein, S. (2015). On I (nternalist)-Functional Explanation in Minimalism. Explorations in Maximizing Syntactic Minimization. 17: 71-97.

Epstein, S., & Seely, T. (2006). Derivations in minimalism. Cambridge University Press.

Epstein, S., & Seely, T. (2008). Derivation and explanation in the minimalist program. John Wiley & Sons.

Fassi Fehri, A. (1993). Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. Dordrecht: Kluwer.

Fassi Fehri, A. (1999). Arabic modifying adjectives and DP structures. Studia Linguistica 53: 105–154.

Fassi Fehri, A. (2012). Key features and parameters in Arabic grammar. John Benjamins Publishing.

Finegan, E., & Biber, D. (1994). Register and social dialect variation: An integrated approach. Sociolinguistic perspectives on register. 315-347.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Himmelreich, A. (2023). Feature deletion by head movement – A new solution to agreement asymmetries in Modern Standard Arabic. Glossa: *a journal of general linguistics* 8(1). DOI: https://doi.org/10.16995/glossa.5731.

Hornstein, N., Rosen, S., & Uriagereka, J. (1994). Integrals. In Nunes, J. (eds). University of Maryland Working Papers in Linguistics 2: 70-90.

Hoyt, F. (2008). The Arabic noun phrase. The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics. Leiden: Brill.

Kujath, E., & van der Wal, J. (2023). Copular constructions in Makhuwa Enahara. Linguistics in the Netherlands 40: 155-177.

Nunes, J. (1995). The copy theory of movement and linearization of chains in the Minimalist Program. research directed by Dept. of Linguistics. University of Maryland at College Park.

Ouhalla, J. (2011). Preposition-possessum agreement and predication in possessive noun

phrases. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics* 3: 111-139.

Pesetsky, D., & Torrego, E. (2007). The syntax of valuation and the interpretability of features. Phrasal and clausal architecture: Syntactic derivation and interpretation. 262-294.

Ritter, E. (1988). A head-movement approach to construct state noun phrases. Linguistics 26: 90–929.

Ritter, E. (1991). Two functional categories in Modern Hebrew. Syntax and Semantics, 25:37–62.

Shlonsky, U. (1997). Clause Structure and Word Order in Hebrew and Arabic. New York: OUP.

Shlonsky, U. (2004). The form of Semitic noun phrases. Lingua, 114(12), pp. 1465-1526.

Sichel, I. (2002). Phrasal movement in Hebrew adjectives and possessives. In A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou, S. Barbiers and H-M. Gaertner (eds.) Dimensions of Movement: From Features to Remnants. Amsterdam: John Benjamins. 297–339.

Siloni, T. (1997). Noun Phrases and Nominalizations: The syntax of DPs. Dordrecht: Kluwer.

Siloni, T. (2001). Construct states at the PF interface. In P. Pica and J. Rooryck (eds.) Linguistic Variation Yearbook. Amsterdam: John Benjamins. 229-266.

Zhang, N. (2020). Low predicate inversion in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics* 29: 159-207.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 21
Volume 2, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658