مجلة جامعة الطائف

الآداب والتربية

مجلة علمية محكمة

المجلد الثاني - العدد الثامن

ذو الحجة ١٤٣٣ هـ - نوفمبر ٢٠١٢ م

رقم الإيداع: ٤٧٤٣/ ١٤٣٠
ردمد: ١٦٥٨-٤٧٦٧

الآراء الواردة في المجلة لا تمثل بالضرورة وجهة نظر الجامعة
ولا أسرة تحرير المجلة، بل تمثل وجهة نظر الباحثين.

الطباعة:
مطابع السروات بجدة

التصميم
الأعمال الثقافية
lifejed@gmail.com

مجلة جامعة الطائف

المجلد الثاني - العدد الثامن ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عالي سرحان القرشي

أمين التحرير

أ. د. سعود عبد الله الروقي

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. مصطفى بن السعدني أ. د. حسن البنا محمود

د. جابر محمد عبد الله

الإعداد الفني

عادل سعود الروقي سلمان علي السليماني

عادل علي الحميدي

محتويات العدد

● الإدارة والاقتصاد

فعالية الإدارة التسويقية الحديثة في البرامج الأكاديمية
«بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي الأهلي
في المملكة العربية السعودية» ——— د. صالح بن محمد الدوسري ١١

دور البنوك في الحد من عمليات غسيل الأموال
بالمملكة العربية السعودية ——— د. صلاح علي محمود أبو النصر ٥٧

● التربية

قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة
بمحافظة الطائف ——— د. وصل الله عبدالله السواط ٨٣

دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف
في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفات
التربويات وطالبات الدبلوم التربوي ——— د. سمية علي عبد الوارث ١٢١
د. سميحة محمد سليمان

● الشريعة والأنظمة

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته
في الشريعة والقانون (دراسة مقارنة) ——— د. عبدالله بن ميضه المالكي ١٩٥

أمن الأموال في المعاوضات المالية المفهوم والوسائل ——— د. محمد أمين عبد الرزاق بارودي ٢٢٩

● اللغة العربية وآدابها

من إشكاليات الأسلوبية – قراءة في نماذج مختارة ——— د. حمدة بنت خلف العنزي ٢٩٧

البلاغة العربية بين المنشئ والمتلقي «التشبيه نموذجاً» ——— د. حمدي السيد محمد الثلاثي ٣٢٥

مصطلح ضمير العماد عند القرّاء من خلال كتابه معاني القرآن د. محمد بن سوال بن عايش اليقمي ٣٧١

● القسم الإنجليزي

الميتا رواية والرواية العربية المعاصرة: يوسف المحيميد
أنموذجاً في لغط موتى ——— د. محمود سلامي ١١
د. تركي الشبيتي

١

الإدارة والاقتصاد

جامعة الطائف

فعالية الإدارة التسويقية الحديثة في البرامج الأكاديمية

«بالتطبيق علي مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية»

د. صالح بن محمد الدوسري

أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد - وعميد كلية التربية

جامعة شقراء

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (الإدارة والاقتصاد)

المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٣هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

استهدفت الدراسة بلورة أنموذج مقترح لتسويق البرامج الأكاديمية في التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب المعاصرة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لوصف وتفسير التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية وبعض نماذجه في بعض الدول العربية بالإضافة إلى وصف البرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية ومتطلبات تسويقها. وتتابعت الاجراءات المنهجية للدراسة كما يلي: نماذج من التجارب العربية في مجال التعليم الأهلي. التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية. البرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية. تسويق البرامج الأكاديمية ومتطلباته. وانتهت الدراسة بتقديم نموذج مقترح لتحقيق فعالية تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالمملكة وفقاً للمفاهيم الحديثة للتسويق، وواقع التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، بما يؤدي إلي توفير مناخ من شأنه ملاءمة مخرجات التعليم العالي الأهلي السعودي لمتطلبات سوق العمل.

مقدمة:

يعتبر التعليم العالي الأهلي غير الربحي هو الأصل في تاريخ العرب والمسلمين، فلم يكن مرتبطاً بالوظيفة، ولكن كان لغايات دينية سامية، وهذا ما تفتقد إليه النظم التعليمية الحالية حيث إنها تركز على المنفعة المادية، واعتماد المؤسسات التعليمة على الربح عادة يكون له مردود سيئ على مستوى الهوية والانتماء والولاء.

لقد كان ظهور الجامعات الخاصة (الأهلية) في البلدان العربية ردة فعل لعدم قدرة الجامعات الحكومية على استيعاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي، ولذلك فقد صدرت القوانين المنظمة لإنشاء تلك الجامعات، ففي نهاية عقد الثمانينات وبداية عقد التسعينات بدأ التوجه الاستثماري نحو إنشاء الجامعات الخاصة، حيث قامت وزارات التعليم العالي في معظم البلدان العربية بوضع تعليمات يسمح بموجبها للممولين بالاستثمار في الجامعات.

ولعل من أهم ايجابيات تجربة التعليم العالي الأهلي في الدول العربية هي ضمان توفر البنية الأساسية لضمان الاستمرارية وضمان الجودة، فالحكومات المحلية غالباً توفر الأرض والمباني للبعض ويتم الإعفاء من الرسوم كالكهرباء والماء مما يجعل القائم بالمشروع قليل تكاليف. كما أن الاستعانة بالخبرات الأجنبية لتطوير التعليم العالي قد وفر التنويع في التجربة، يضاف إلى ذلك الاستجابة للمتطلبات البيئية بصورة جيدة وخاصة في العادات والتقاليد وخاصة في فصل الطلاب من حيث الجنس في الجامعات. كما أن بعض الجامعات خلقت نشاطاً اقتصادياً جديداً له تأثير على التوظيف وتنمية رأس المال.

وبناء على ما تقدم فقد كان إحداث مؤسسات خاصة، أو مشتركة في البلدان العربية، عملية من شأنها الاسهام مع الجامعات والمعاهد الحكومية في تقديم التعليم النوعي والمتميز، وفي رفع مستوى التعليم العالي والبحث العلمي، وزيادة فرص التعليم الجامعي وتلبية احتياجات التنمية الحالية والمستقبلية، وتدريس برامج عربية أو أجنبية بالتعاون المستمر مع مؤسسات حكومية أو عربية، أو أجنبية معترف بها من دولها.

ويشهد الفضاء التعليمي بدول مجلس التعاون اليوم انفتاحاً غير مسبوق أمام أنماط مختلفة من التعليم العالي، وسيكون التوجه خلال السنوات القليلة القادمة نحو مزيد من هذه الأنماط، وسيمثل طلابها مستقبلاً نسبة كبيرة في مجمل أعداد طلاب التعليم العالي. غير أن التجربة أكدت أن هناك شرائح معينة في المجتمع الخليجي لا تملك الموارد المالية التي تمكنها من الدخول في الكليات والجامعات التي ترغب الدخول إليها ويعني هذا حرمانها عملياً حتى وان كانت تملك الاستعدادات والقدرات الذهنية من الحصول على التعليم الذي ترغبه.

واليوم تتصاعد الرغبات لدى القطاعين العام والخاص إلى الاستثمار في التعليم العالي الأهلي، وقد شهدت المملكة نمواً سكانياً بلغ (٣.٥٪)، وارتفع الوعي بأهمية التعليم العالي، ومع توسع الدولة في إنشاء الجامعات الحكومية في المملكة، إلا أنها لم تستطع استيعاب كامل مخرجات التعليم الثانوي فظهرت الحاجة إلى التعليم الجامعي الأهلي، وأصبح هناك حراك اجتماعي للمطالبة بها من أجل حل مشاكل التعليم العالي الحكومي، ومن أجل مواءمة احتياجات سوق العمل ولتوفير فرص أكثر لخريجين الثانوي اتجهت الدولة إلى تشجيع القطاع الخاص، وفتح المجال أمامه للاستثمار، في قطاع التعليم العالي.

ومنذ صدور اللوائح المنظمة للتعليم العالي الأهلي وأعداد الجامعات والكليات الأهلية في تزايد مستمر، حيث وصل عدد الجامعات الأهلية إلى أربع جامعات هي: جامعة الأمير سلطان، وجامعة الأمير محمد بن فهد، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الفيصل، كما بدأت الدراسة فعلياً في خمس عشرة كلية أهلية تتوزع بين مناطق المملكة، والغالبية منها في مدينة جدة، ومدينة الرياض. كما تم منح عدد كبير من المستثمرين تراخيص مبدئية لافتتاح كليات أهلية في مناطق المملكة المختلفة، ويتوقع أن يتضاعف عدد الجامعات والكليات الأهلية في السنوات المقبلة.

والحقيقة أن التعليم العالي الأهلي السعودي يواجه تحديات منها: أنه حتى الآن لم يستطع كسب ثقة المواطن بحيث يصبح منافساً للتعليم الجامعي الحكومي، بالاضافة إلى غياب التشريع الذي ينظم عملية الإشراف على التعليم الجامعي الأهلي ويحدد الضوابط والأهداف؛ حتى لا يتحول إلى سلعة تستهدف الربح بدرجة رئيسة. يضاف إلى ذلك ارتفاع الرسوم الدراسية بحيث تفوق قدرة الراغبين في الدراسة فيها؛ ترتب على ذلك قلة عدد الملتحقين في التعليم الجامعي الأهلي، وعدم توفر الهيئات التعليمية المتفرغة، والاعتماد على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الحكومية؛ مما يخل بأدوارهم من حيث البحث العلمي وخدمة المجتمع. ناهيك عن التركيز على فتح مجالات الدراسة النظرية؛ نظراً لقلة التكاليف التي تتطلبها. (المنيع،٢٠٠١: ٥٥).

ومن الملحوظ أيضاً أن أحد سلبيات التعليم العالي في المملكة تكمن في عدم تجاوب المناهج للجامعات مع الأوضاع الجديدة في المجتمع والتي تمثل الاحتياجات الحقيقية للقطاعين الخاص والعام. كذلك فإن البرامج والمناهج التعليمية والتدريبية لا تتفق واحتياجات المملكة.

وتأسيساً على ما تقدم فقد برزت الرغبة لدى الباحث؛ لإجراء هذه الدراسة والتي حرصت الدراسة على الإشارة إلى التجارب المماثلة في العديد من الدول، وصولاً إلى أسس نموذج مقترح لتسويق البرامج الأكاديمية يتناسب وواقع المجتمع السعودي، بما يؤدي إلى توفير مناخ من شأنه

ملاءمة مخرجات التعليم العالي الأهلي السعودي لمتطلبات سوق العمل، وهي المشكلة التي يعاني منها المجتمع العربي عموما، والمجتمع السعودي خاصة

مشكلة الدراسة:

مما تقدم يمكن أن تتحد مشكلة الدراسة الحالية في تساؤل رئيس تتفرع منه تساؤلات فرعية، فأما التساؤل الرئيس فهو:

- ما مدى فاعلية الإدارة التسويقية الحديثة في تسويق البرامج الأكاديمية غير الربحية؟

وأما التساؤلات الفرعية فهي:

- ماأهم تجارب الدول العربية في مجال التعليم الأهلي ؟
- ما المقصود بالبرامج الأكاديمية، وما واقعها في التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية؟
- كيف يمكن تسويق البرامج الأكاديمية في التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، وما متطلبات تحقيقه؟
- ما النموذج المقترح لتسويق البرامج الأكاديمية في التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي التأكيد علي أهمية تطبيق الأسس التسويقية الحديثة في تسويق البرامج الأكاديمية، خاصة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١- التعليم العالي الأهلي: يطلق التعليم العالي الأهلي على جميع مؤسسات التعليم التي تلي المرحلة الثانوية، والتي ينفرد القطاع الأهلي بتمويلها أو تشارك الدولة معه في تمويلها.

٢- البرامج الأكاديمية: البرنامج الأكاديمي: هو الذي يؤدي إلي منح درجة جامعية في اختصاص محدد وفقاً لخطة دراسية معتمدة، وإجرائياً فإن البرنامج الأكاديمي هو التخصص العلمي الذي تقدمة وحدة أكاديمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي الأهلي ومكوناته تشمل: الأهداف، والمدخلات والعمليات، والبيئة، والمنهج، والمخرجات ومصادر المعرفة وأدوات التقويم ويسعى إلى تحقيق جودة عالية ترضي المستفيد منه.

٣- التسويق:التسويق وظيفة إدارية ضرورية لأية إدارة في أية منظمة من المنظمات التي تهدف إلى الترويج لمنتجاتها، ومن معاني التسويق إيجاد الوعي أو الإدراك والحاجة لخدمة منتج معين والتسويق يشمل النشاطات الربحية وغير الربحية كالنشاطات الخيرية، وخدمات

المكتبات ومراكز المعلومات، وصار التسويق عبارة عن: تحديد احتياجات المستفيدين وتقديم ما يحتاجونه بأفضل صورة.

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للتسويق تعريفا للتسويق بأنه «تلك العمليات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ أنشطة المنتج والتسعير، والترويج، والتوزيع الخاصة بالأفكار، والسلع والخدمات وذلك بغرض خلق المبادلات التي من شأنها إشباع حاجات الأفراد المستهلكين من ناحية، وتحقيق الأهداف التنظيمية للشركة من ناحية أخرى»(نادية أبو الوفا عارف،٢٠٠٨: ١٠).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

تسير الدراسة وفقاً للإجراءات المنهجية التالية والتي ستتمحور في خمسة مباحث رئيسة على النحو التالي:

المبحث الأول: نماذج من التجارب العربية في مجال التعليم الأهلي.

المبحث الثاني: التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية.

المبحث الثالث: البرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية.

المبحث الرابع: تسويق البرامج الأكاديمية ومتطلباته.

المبحث الخامس: النموذج المقترح.

المبحث الأول

نماذج من التجارب العربية في مجال التعليم العالي الأهلي

تجربة التعليم العالي الأهلي في جمهورية مصر العربية:

نظراً لعدم قدرة الجامعات الحكومية المصرية على استيعاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي، فقد ظهرت الحاجة إلى إنشاء جامعات ومعاهد أهلية، فصدر في عام ١٩٩٢م قانون إنشاء الجامعة الأهلية الخاصة والذي من أهم بنوده (يناغو،١٩٩٤م).

١- يجوز إنشاء جامعات خاصة تكون أغلبية الأموال المشاركة في رأسمالها مموله للمصريين، ولا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح، ويصدر بإنشاء الجامعات الخاصة، وتحديد نظامها قراراً من رئيس الجمهورية بناء على طلب جماعة المؤسسين، وعرض وزير التعليم وموافقة مجلس الوزراء.

٢- أن تدير الجامعة أموالها بنفسها، وتحدد مصروفاتها الدراسية وللجامعة الخاصة أن تقبل التبرعات والوصايا والهبات والمنح التي تحقق أغراضها، سواء من داخل جمهورية مصر، أو من خارجها بما يتفق مع مصالح البلاد، وتعفى مبالغ التبرعات والهبات من ضرائب الدخل.

٣- أن يعين وزير التعليم مستشاراً للجامعة يكون ممثلاً له مدة سنتين قابلة للتجديد بعد التشاور مع مجلس الأمناء ويكون عضوا بمجلس الجامعة.

٤- أن يختص مجلس الجامعة بما يأتي:

- تحديد شروط القسم بكل كلية، أو معهد عال متخصص، أو وحده بحثية.
- تحديد قواعد اختيار العمداء والوكلاء ومجالس الأقسام والكليات والمعاهد العليا المتخصصة والوحدات البحثية، ويعين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من مصر، أو من خارج مصر، ويجب موافقة وزير التعليم على تعيين، أو تجديد المرشحين من غير المصريين لشغل الوظائف القيادية ووظائف هيئة التدريس.

٥- يكون للجامعة مجلس أمناء يشكل على النحو الذي تبينه اللائحة الداخلية لها من بين المؤسسين وغيرهم على أن يكون من بين أعضائه رئيس الجامعة ونخبة من كبار العلماء والأساتذة المتخصصين والشخصيات العامة، ويشكل مجلس الأمناء العام الأول بقرار من جماعة المؤسسين.

٦- يختص مجلس الأمناء بتعيين رئيس الجامعة ونوابه وأمينها العام، وأعضاء مجلس الجامعة، ويكون تعيين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد بعد موافقة وزير التعليم، ويجب

أن يكون رئيس الجامعة مصريا.

٧- كما يضع مجلس الأمناء بعد اخذ رأي مجلس الجامعة اللوائح الداخلية لإدارة شئون الجامعة وتيسير أعمالها، وتتضمن القواعد الخاصة في استخدام صافي الفائض الناتج عن نشاط الجامعة مليقا لميزانيتها السنوية.

٨- يكون للجامعة شخصية اعتبارية خاصة، ويمثلها رئيسها أما الغير، وتتكون من أقسام، أو معاهد، أو كليات عليا متخصصة، أو وحدات بحثية.

٩- تعتبر الدرجات العلمية والشهادات والدبلومات التي تمنحها الجامعة الخاصة معادلة للدرجات العلمية والشهادات والدبلومات التي تمنحها الجامعات المصرية وفقا لقواعد والإجراءات المقررة لمعادلة الدرجات العلمية.

ويهدف التعليم العالي إلى التجاوب مع رغبات الطلاب والحاقهم بتخصصات جديدة، والارتقاء بمستوى الأداء الجامعي، والمشي قدما مع التطورات التي تحدث في المجتمع.

تجربة التعليم العالي الأهلي في الأردن

في نهاية عقد الثمانينات وبداية عقد التسعينات بدأ التوجه الاستثماري نحو إنشاء الجامعات الخاصة، حيث قامت وزارة التعليم العالي الأردنية بوضع تعليمات يسمح بموجبها للممولين بالاستثمار في الجامعات، وقد تم بالفعل إنشاء أول جامعة خاصة في الأردن عام ١٩٩٠م (محمود، ١٩٩٦م:٨٣-٨٦).

وقد صدر القانون رقم (٢٦) لسنة ١٩٩٩م «قانون الجامعات الخاصة) في الأردن و والذي ينظم النهج الأكاديمي لمثل هذه المؤسسات للترخيص المبدئي والنهائي لممارسة نشاطها الأكاديمي، ومن ثم متابعة تلك المؤسسات لضمان الاستمرارية للنوعية التعليمية والعلمية الجيدة، وتوجد في الأردن لجان الاعتماد العام، لمؤسسات التعليم العالي مكونة من مجلس الاعتماد في مجلس التعليم العالي للتأكد من أن المؤسسة مؤهلة للتدريس تأهيلاً عاماً بعد تحقيقها للمعايير التي تم وضعها من أجل الاعتماد العام، وعادة ما تكون المعايير محددة ومطورة من قبل مجلس الاعتماد، ويكون عمل اللجنة تطبيقي بحت حسب الاستمارات والبيانات المعبأة بمعرفتها، كما أن هناك ما يسمى لجان الاعتماد الخاص مكونة من قبل مجلس الاعتماد في مجلس التعليم العالي (السلطان، باشيخ،٢٠٠١م).

تجربة التعليم العالي الأهلي في الإمارات العربية المتحدة:

تنص وثيقة «معايير الترخيص» الصادرة عن هيئة الاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الطبعة ٢٠٠١م، أبو ظبي)، بأنه تتم مراجعة وتنقيح هذه الوثيقة من آن لآخر

لتتوائم مع تغير الظروف والتطورات التي تطرأ على التعليم العالي، وأنه على كل معهد متقدم للترخيص الالتزام واستيفاء متطلبات الترخيص طبقا لما هو موجود في الوثيقة، وتشير الوثيقة إلى أنه يتعين على جميع المؤسسات الخاصة العاملة في دولة الإمارات العربية المتحدة والتي تقدم مناهج دورية، أو نظرية، أو عملية، أو تطبيقية لمدة سنة واحدة أو أكثر بعد الدراسة الثانوية (أو ما يعادلها) في دولة الإمارات العربية المتحدة، أن تحصل على ترخيص تقوم بتجديده مرة كل سنتين، وذلك ليتم الاعتراف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالدولة، ويعتمد الترخيص على متطلبات وإجراءات المعايير (العولقي، العتيبي،٢٠٠٣م).

ويذكر (السلطان، وياشيخ،٢٠٠١م) أهم ايجابيات وسلبيات تجربة التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة ، المزايا، وهي الآتي:

١- ضمان توفر البنية الأساسية لضمان الاستمرارية وضمان الجودة، فالحكومات المحلية توفر الأرض والمباني للبعض، ويتم الإعفاء من الرسوم كالكهرباء والماء مما يجعل القائم بالمشروع بلا تكاليف.

٢- الاستعانة بالخبرات الأجنبية لتطوير التعليم العالي نظرا لعدم توفر الخبرات المحلية (مثل الولايات المتحدة الأمريكية والهند وبعض الدول)، مما وفر التنويع في التجربة وخاصة فيما يتعلق في المستقبل ودخول الدول في منظمة التجارة العالمية.

٣- الاستجابة للمتطلبات البيئية بصورة جيدة وخاصة في البناء، وفي العادات والتقاليد وخاصة في فصل الطلاب من حيث الجنس في بعض الجامعات.

٤- تطوير نموذج جديد للتعليم شبه حكومي يساهم فيه الطالب.

٥- إدخال معايير جديدة لدعم السماح للطالب للدخول في الجامعات المطلوبة عالميا ومقفلة محليا مثل امتحان اللغة الانجليزية (Tofel).

٦- العودة لإثراء العملية التعليمية من خلال خلط جنسيات مختلفة؛ مما يثري العملية التعليمية.

٧- بعض الجامعات خلقت نشاط اقتصادي جديد له تأثير على التوظيف وتنمية رأس المال.

غير أن التجربة الإماراتية تتسم بالسلبيات التالية (السلطان، وياشيخ،٢٠٠١م):

١- الفردية والشخصية هي المحرك الأساسي لتكوين الجامعات، واختفاء المؤسس وبدون ربح قد يؤثر على الاستمرارية خاصة وأن استفادة المواطنين منخفضة من الجامعات الأهلية.

٢- الازدواجية في القرارات الخاصة باليدء بالحكومة الاتحادية والمحلية أوجد مجالاً للالتفاف حول النظام، واختراقه كحالة الجامعة الأمريكية بدبي، ويجب الانتباه إلى الازدواجية في الجهات المسئولة عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ حتى لا تكون هناك نتائج

سلبية في تطبيق المعايير.

٣- البدء بدون ترخيص سمة ظاهرة في الإمارات، وقد تم إغلاق جامعة البيان وكلية الهندسة في عجمان وكلية تابعة لجامعة هيوستن، ولم تمنح تراخيص؛ مما أوجد نوع من الهدر في المرغوب فيه.

٤- عدم توفر المعايير الثابتة والاعتماد على أسلوب اللجان؛ ما يجعل النقطة المرجعية غير ثابتة للكل وتلعب الضغوط الشخصية بعد ذلك دورا سلبيا.

٥- ضعف سيطرة الجهة المركزية والمسئولة عن ضمان الجودة مقابل الحكومات المحلية في السيطرة على البدء والاستمرارية.

٦- التعليم العالي الخاص معظم الاستفادة منه للأجانب وبالتالي كانت له سلبيات على سوق العمل المحلي وفرص الطلاب في الاستفادة منها، علاوة على سلبيات عديدة ناجمة من استمرار وجود الأجنبي في الإمارات وليس رحيله لبلده.

٧- عدم وجود سيطرة وضمان على جودة الخريج؛ نظرا لعدم توفر أنظمة واستبدالها بضوابط غير ملزمة.

٨- صغر عمر التجربة والطبيعة البيئية والمقابلات أفرزت سلبيات من الملكية وتعارض المصالح بين المسئولين عن العملية التعليمية والملاك مما يوحي بتواجد مشاكل.

تجربة التعليم العالي الأهلي في سوريا:

ينص المرسوم التشريعي رقم٣٦ بتاريخ ٢٠٠١/٨/١٦ والخاص بتنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة لمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية على أنه يجوز إحداث مؤسسات خاصة، أو مشتركة في الجمهورية العربية السورية تساهم مع الجامعات والمعاهد الحكومية في تقديم التعليم النوعي والمتميز، وفي رفع مستوى التعليم العالي، والبحث العلمي، وزيادة فرص التعليم الجامعي وتلبية احتياجات التنمية الحالية والمستقبلية، وتدرس برامج عربية أو أجنبية بالتعاون المستمر مع مؤسسات حكومية عربية، أو أجنبية معترف بها من دولها، كما يجوز إحداث فروع لمؤسسات تعليمية عربية، أو أجنبية حكومية، أو خاصة تخضع لأحكام هذا المرسوم التشريعي، وللأحكام الواردة في مراسيم ترخيصها.(المرسوم التشريعي رقم ٣٦ بتاريخ ٢٠٠١/٨/١٦).

ينص القرار رقم ٣١ الخاص بقواعد الاعتماد العلمي وشروط منحه وإلغائه للجامعات الخاصة على شروط اعتماد البرنامج الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي الأهلي في سوريا، ومن بين هذه الشروط تتعلق معايير الاعتماد الأكاديمي المحددة لأحكام الاعتماد الخاص بالمجالات الرئيسية التالية:

- الرسالة والأهداف العامة للبرنامج.
- البنية الهيكلية للبرنامج ومضمونه.
- البيئة التربوية التعلّمية، والتعليمية
- المرافق التعلمية والتعليمية والبنى التحتية
- أعضاء الهيئة التعليمية.
- الطلبة المقبولين.
- الأداء والمخرجات.
- التعاون الخارجي والتبادل المعرفي من خلال تفعيل اتفاقيات التعاون.
- التقويم الداخلي ونظام ضمان الجودة
- كما يجب أن يكون للبرنامج الخاضع للاعتماد أهداف محددّة ورسالة واضحة من خلال تحقيق المعايير التية:
- أن تلبي رسالة الكلية والجامعة، وأهدافها، ومقاصد البرنامج.
- أن يكون للبرنامج مخرجات مستهدفة تعكس طيفًا من المعارف والمهارات المناسبة.
- أن يتم عرض المخرجات المستهدفة على مستوى المقرر والبرنامج بوضوح في نماذج تثبت أن مجمل المخرجات المستهدفة للمقررات، تغطي بمجموعها المخرجات المستهدفة للبرنامج.
- بيان مدى الحاجة للبرنامج من حيث توفر فرص العمل والوظائف المتوقعة للخريجين في سوق العمل.
- أن يساهم البرنامج في تحقيق السياسات والأولويات الوطنية.
- أن تكون المخرجات المستهدفة للبرنامج، وكذلك المقررات نتاج تشاور مع الأطراف ذوو العلاقة في البرنامج بما في ذلك الجهات العامة ذات المصلحة وأرباب العمل.

التعليم الأهلي العالي في العراق:

تعود جذور التعليم العالي الأهلي في العراق إلى سنة ١٩٦٣، حين تأسست (الكلية الجامعة) بمبادرة من نقابة المعلمين. وفي سنة ١٩٦٨ ألغي اسم الكلية الجامعة ليحل محله اسم (الجامعة المستنصرية). وفي سنة ١٩٧٤ صدر القرار المرقم ١٠٣ الخاص بإعادة تنظيم الجامعات في العراق لتصبح الجامعة المستنصرية مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي الرسمي.

ولم يشهد التعليم الأهلي العالي في العراق اهتماماً كافياً إلا في سنة ١٩٨٨، إذ تأسست بعض الكليات الأهلية، وفي ٢١ من أغسطس/آب سنة ١٩٩٦ صدر قانون الجامعات والكليات الأهلية رقم (١٢)، وكان عدد الكليات الأهلية آنذاك (٩) وهي: كلية المنصور الجامعة (بغداد)، وكلية

التراث الجامعة (بغداد)، وكلية الرافدين الجامعة (بغداد)، وكلية المعارف الجامعة (الأنبار)، وكلية الحمدياء الجامعة (الموصل)، وكلية شط العرب الجامعة (البصرة)، وكلية اليرموك الجامعة (ديالى)، وكلية المأمون الجامعة (بغداد)، وكلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة (بغداد)، وقد بلغ عدد الكليات أو الجامعات الأهلية المستوفية للشروط والضوابط التي تعتمدها الوزارة للاعتراف بهذه الكليات، على وفق قانون التعليم الأهلي، هو (١٦) فضلاً عن جامعة واحدة (جامعة أهل البيت في مدينة كربلاء).

وقد حُددت شروط استحداث الكليات الأهلية بموجب المادة الخامسة من قانون التعليم الأهلي، الذي يمنح مجلس الوزراء صلاحية الموافقة على استحداث الكليات الأهلية، بناء على اقتراح مسبب من قبل وزير التعليم العالي والبحث العلمي. وحددت المادة الثانية من قانون الجامعات والكليات الأهلية رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ أهداف الجامعة أو الكلية الأهلية وذلك «بالإسهام في أحداث تطورات كمية ونوعية في الحركة العلمية والثقافية والتربوية، وفي البحث العلمي بمختلف نواحي المعرفة النظرية والتطبيقية مستثيرة بالتراث العربي والإسلامي والتربية الوطنية والقومية الأصيلة، وتلتزم بالخط الوطني المستند إلى وحدة الشعب...»[٣].

تواجه مؤسسات التعليم الجامعي الأهلي في العراق مشكلات عديدة، فيما يتعلق بالكادر التدريسي الموجود في هذه المؤسسات، يمكن القول بأن معظم العاملين من التدريسيين في هذه المؤسسات هم من مراتب علمية ليست متقدمة كثيراً، فضلاً عن أن عدداً منهم لا يمتلكون الخبرة التعليمية والتربوية اللازمة، ولا شك أن ذلك ينعكس على المستوى العلمي للطلبة في هذه الكليات.

وأثبتت تجربة الامتحانات المركزية التي جرت في بعض السنوات السابقة على سنة ٢٠٠٣، وإسهام طلبة الكليات الأهلية فيها، أن هناك ضعفاً شديداً في مستوى طلبتها العلمي. كما أن معظم الكليات الأهلية تُعاني من ضعف واضح في مستلزماتها المادية، ومن ذلك أنها تفتقر إلى بنايات خاصة بها، وإلى مكتبات متطورة.

وفيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية للكليات الأهلية في العراق، هناك ثمة ملاحظة مهمة وهي أن الكليات الأهلية لا تُعطي العلوم: الصرف، والطبية، والصيدلانية، والهندسية اهتماماً يذكر. ويبدو أن ذلك يرجع إلى صعوبة استحداث مثل هذه التخصصات؛ لما تتطلبه من مستلزمات مختبرية وبشرية. وتكاد اختصاصات العلوم المالية والإدارية والقانونية، تشكل القاسم المشترك بين الكليات الأهلية. هذا فضلاً عن اهتمام الكليات الأهلية بعلوم الحاسبات وهندسة البرمجيات وبحوث العمليات، ويأتي هذا انسجاماً مع الثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم والتي ابتدأت قبل سنوات قليلة، ومن حيث التوزيع الجغرافي للكليات الأهلية نلحظ أن أكثر من ٥٠٪ منها تتركز في

بغداد، في حين أن حسن التوزيع يتطلب أن تؤسس في المحافظات التي تفتقر إلى التعليم الجامعي. (العلاف، ٢٠٠٩).

تجربة التعليم العالي الأهلي في دول مجلس التعاون الخليجي:

(ندوة التعليم العالي الأهلي بدول مجلس التعاون، ٢٠٠٩م)

أسباب وعوامل متباينة أدت إلى نشأة التعليم العالي الأهلي في دول مجلس التعاون الخليجي، إلا أن نقص العرض في مؤسسات التعليم العالي الحكومي، وارتفاع الطلب نتيجة النمو المتصاعد في أعداد الخريجين من المدارس الثانوية كانا قاسماً مشتركاً ومهماً، وقد وجدت بعض الجامعات والكليات الحكومية أمام ضغط الأعداد الهائلة من الطلاب نفسها مضطرة إلى التعديل في سياسات وشروط القبول، والتوسع في التخصصات النظرية على حساب التخصصات الهندسية والتطبيقية باعتبار الأولى أقل كلفة، وأسهل إدارة ورفع نسبة أعداد الطلاب إلى أعداد الأساتذة وتقليص موازنات البحث العلمي، ومشاريع النمو، والتطوير، والحد من الخدمات المقدمة إلى المجتمع والتضحية ببعض معايير الجودة، وغير ذلك في سبيل استيعاب المزيد من الطلاب.

وكانت الأمانة العامة لمجلس التعاون أعدت في نهاية التسعينات بتكليف من لجنة وزراء التعليم العالي دراسة موسعة عن الأنماط الممكنة من المؤسسات والتنظيمات التعليمية التي يمكن تبنيها في المنطقة؛ من أجل توسيع الخيارات التعليمية أمام الطلاب، وإيجاد حلول لمشكلات القبول التي تواجهها الكليات والجامعات الحكومية. وفي الوقت ذاته إتاحة الفرصة لظهور مؤسسات موائمة في مخرجاتها لاحتياجات المجتمع، ومحافظة على معايير مقبولة للجودة في برامجها، كما أعدت دراسة في مجال تنويع أساليب تمويل التعليم العالي، والاستفادة بشكل خاص من الوقف الإسلامي والهبات والتبرعات؛ لتشجيع نمو المؤسسات التعليمية والتخفيف من كلفتها.

ويشهد الفضاء التعليمي بدول المجلس اليوم انفتاحاً غير مسبوق أمام أنماط مختلفة من التعليم العالي، وفي تقديرنا فإن التوجه خلال السنوات القليلة القادمة سيكون نحو مزيد من هذه الأنماط، وسيمثل طلابها مستقبلاً نسبة كبيرة في مجمل أعداد طلبة التعليم العالي. غير أن التجربة أكدت أن هناك شرائح معينة في المجتمع الخليجي لا تملك الموارد المالية التي تمكنها من الدخول في الكليات والجامعات التي ترغب الدخول إليها، وهذا يعني حرمانها عملياً حتى وإن كانت تملك الاستعدادات والقدرات الذهنية من الحصول على التعليم الذي ترغبه، الأمر الذي يترتب عليه تداعيات اقتصادية واجتماعية سلبية، لا تتفق مع سياسات وخطط التنمية التي انتهجتها دول المجلس للنهوض بمجتمعاتها والقائمة على أساس تساوي فرص النمو لجميع الأفراد ودون تمييز. لذلك سعت دول المجلس إلى التوسع في التعليم العالي الحكومي وبخاصة البرامج والأنماط

التي تقابل احتياجات التنمية مثل التخصصات الهندسية، والتطبيقية، وكليات التقنية، وكليات المجتمع، كما أننا مدعون إلي تقديم المنح الدراسية للنابهين من الطلاب، وتوفير المزيد من الدعم المالي والعيني الحكومي للكليات والجامعات الأهلية وبخاصة المتميزة بما يساعد في جعل رسومها في متناول أكبر شريحة ممكنة من الطلاب، وتشجيعها في الوقت ذاته على النهوض بذاته.

وبالنسبة لقضية الجودة فقد سعت دول المجلس إلي التوسع في الانفتاح على أنماط مختلفة من التعليم لسد العرض في التعليم العالي قد أدى إلى ظهور عدد من المؤسسات والكليات التي سعى بعضها إلى الربح دون اعتبار لضوابط الجودة، وكانت نتيجة هذا عدة أمور ثلاثة منها على قدر كبير من الخطورة: الأول:وقوع العديد من أبنائنا فريسة للاستغلال المادي من قبل هذه المؤسسات والكليات وضياع وقتهم في تعليم لا ينفعهم، والأمر الثاني: هو هدر مواردنا البشرية ورفع الكلفة الاقتصادية والاجتماعية للتنمية، أما الأمر الثالث: فيتمثل في الأضرار التي أحدثتها ولا تزال تحدثها منافسة هذا النوع من المؤسسات على المستوى الأكاديمي للكليات والجامعات التي نحن بأمس الحاجة إليها وفي قدرتها على البقاء.

وإزاء هذه القضية فقد سعت دول المجلس دون إبطاء إلي العمل على تبني ضوابط صارمة وفي الوقت ذاته معقولة للترخيص للمؤسسات التعليمية، وإيجاد نظم إدارية فعالة للمراقبة الدقيقة، والإشراف؛ للتأكد من انسجام الممارسة، والتنفيذ مع ضوابط الترخيص ومعايير الجودة، بجانب العمل علي إقامة نظام للاعتماد الأكاديمي يتفق والمعايير العالمية.

الصعوبات التي تواجه الكليات والجامعات الأهلية في العالم العربي:

يرى (سعد، ٢٠٠٠م:١٧٧) أن الكليات والجامعات الأهلية بدأت في الانتشار في العالم العربي بسبب التزايد المستمر في إعداد الطلبة الراغبين في مواصلة التعليم العالي؛ ما دفع الدول العربية إلى إتاحة المجال للقطاع الخاص في الاستثمار في التعليم العالي، وبالرغم من أن بعض الكليات والجامعات الأهلية قد راعت احتياجات المجتمع المحلية، إلا أن بعضها قد وقع في نفس المشكلات التي وقعت فيها الكليات والجامعات الحكومية من حيث طرق التدريس والتركيز على التخصصات النظرية، ومن أبرز الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي الأهلي في العالم العربي ما يأتي:

١- لم يستطع التعليم الجامعي حتى الآن كسب ثقة المواطن فيه بحيث يصبح منافساً للتعليم الجامعي الحكومي، ويؤدي إلى الارتقاء بالتعليم الجامعي.

٢- التوسع في فتح الجامعات الأهلية في بعض الدول العربية دون التأكيد على مدى توفر الشروط الضرورية اللازمة لتقديم التعليم بمستوى أفضل؛ مما نتج عنه افتتاح جامعات في مبان غير معدة لتقديم التعليم، وإنما بنيت لتكون شققا سكنية فشكلت ضرراً على سمعة التعليم العالي.

٣- غياب التشريع الذي ينظم عملية الإشراف على التعليم الجامعي الأهلي، ويحدد الضوابط التي عليه الالتزام بها، وعدم خروجه عن الأهداف المرسومة له؛ بحيث لا يتحول إلى سلعة تجارية يستهدف الربح بدرجة رئيسية.

٤- ارتفاع الرسوم الدراسية بحيث تفوق قدرة الراغبين في الدراسة فيها؛ وترتب على ذلك قلة عدد الملتحقين في التعليم الجامعي الأهلي، واستمرار الضغط على التعليم الجامعي الحكومي المجاني، إلى جانب عدم تعود المواطن على شراء الخدمة التعليمية، واعتقاده بأن ذلك من مسؤولية الدولة وحدها.

٥- عدم توفر الهيئات التعليمية المتفرغة، والاعتماد على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الحكومية وبنظام الساعات، مما يخل بما هو مطلوب منه حيث يقتصر دورهم على العملية التدريبية ويفتقدون القدرة على القيام بالنشاط البحثي، والمساهمة في الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي.

٦- التركيز على فتح مجالات الدراسة النظرية نظراً لقلة التكاليف التي تتطلبها.

تتجه الرغبات لدى القطاعين العام والخاص إلى الاستثمار في التعليم العالي الأهلي بعد أن حققت تجارب التعليم الأهلي ما قبل الجامعي النجاح في استقطاب شريحة كبيرة من أبناء المجتمع.

غير أن الإقدام على التعليم العالي الأهلي يحتاج إلى دراسة متأنية، واستقراء كامل للواقع وللاحتياج المستقبلي في ظل المتغيرات المتسارعة التي تعصف بالعالم. ولعل هذه المؤسسات تكون رافداً يخفف الضغط على التعليم العالي الحكومي الذي يكلف ميزانية الدول الشيء الكثير. بل لعل في التعليم العالي الأهلي فرصة لمعالجة بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي الحكومي، وأن يكون قادراً على استبدال العمالة الأجنبية بالعمالة العربية من خلال التركيز على قطاع الخدمات والأعمال اليدوية المهنية والتقنية. وهنا تأتي قدرة القطاع الخاص على تسويق المخرجات التعليمية، وربطها بالاحتياج الحقيقي في سوق العمل. ولكن يبقى أن نعلم حجم الحاجة إلى التعليم العالي الأهلي، وهذا يعتمد على قدر القناعة التي تبديها الحكومات في التخصيص من ناحية، وفتح المجال أمام القطاع الخاص للاستثمار من ناحية أخرى؛ ولهذا فإن هناك عوامل هامة جداً يمكن الاعتماد عليها؛ للحكم على مدى الجدوى الاقتصادية من التعليم العالي الأهلي على مستوى الفرد والمجتمع والدولة:

١- القدرة الاستيعابية لسوق العمل ونوعية الأعمال المتوفرة.

٢- مستوى الدخل لدى الأسرة أو الفرد.

٣- ارتباط المخرجات التعليمية بالاحتياج في سوق العمل.

٤- قدرة التعليم العالي الأهلي على المنافسة.

٥- وضوح الفلسفة والأهداف التي يعتمد عليها التعليم الأهلي.

٦- التكلفة الفعلية للتعليم.

٧- خضوع هذه المؤسسات للتقييم المستمر.

٨- توفر الكوادر المؤهلة.

٩- توفر البيئة الأكاديمية. (موسي،٢١٢)

وعلى ذلك فإن واقع التعليم العالي الأهلي، بما يحكمه من معايير وأنظمة وضوابط، يختلف بين الدول حسب الاختلاف في الخبرة البيئية والتطبيق، فضلاً عن تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مع مراعاة أن التجربة لا زالت وليدة في الأقطار العربية، ما يدعو إلي انتظار المزيد من التطوير بغرض اللحاق بنتائج توصلت لها الدول العريقة في التعليم العالي الأهلي مثل الولايات المتحدة الأمريكية.

المبحث الثاني

التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية

يطلق التعليم العالي الأهلي على جميع مؤسسات التعليم التي تلي المرحلة الثانوية والتي ينفرد القطاع الأهلي بتمويلها أو تشارك الدولة معه في تمويلها، أما إذا كانت الدولة تمول هذا النوع من التعليم وتشرف عليه فهي مؤسسات تعليم عالي حكومي. (المجالي، ١٤٠٥ هـ: ٤)

بدأ التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية متأخراً عن غيره في البلدان العربية وغيرها، والسبب يرجع إلي أن مديرية المعارف كسلطة تعليمية في ذلك الحين كانت تعتمد علي ابتعاث خريجي المرحلة الثانوية العامة إلي كل من جمهورية مصر العربية، وبعض الدول العربية الأخرى، وذلك لسد حاجاتها من المتخصصين في مختلف المجالات العلمية والنظرية علي مستوى التعليم العالي. ومع زيادة خريجي المرحلة الثانوية علي مستوى المملكة بدأ الاهتمام الحكومي بالتعليم الجامعي منذ عام ١٣٦٩هـ الموافق ١٩٤٩م بإنشاء كلية الشريعة بمكة المكرمة

ثم توالت جهود الدولة في افتتاح العديد من مؤسسات التعليم العالي في مختلف التخصصات العلمية والنظرية، فكانت أول جامعة أنشئت هي جامعة الرياض (سابقاً) جامعة الملك سعود (حالياً) ثم توالي افتتاح العديد من الجامعات في مختلف مناطق المملكة. وقد بدأ التعليم الجامعي الأهلي بإنشاء جامعة الملك عبد العزيز الأهلية عام ١٣٨٧هـ بمدينة جدة بجهود من الأهالي، وتحت إشراف السلطات التعليمية المختصة. وتبعاً لنمو الجامعة ازدادت احتياجاتها؛

وبالتالي ازدادت نفقاتها المالية بنسبة تجاوزت بكثير التبرعات التي تتلقاها، الأمر الذي أدى إلى اتخاذ الهيئة التأسيسية للجامعة قراراً يقضي بتقديم طلب إلى حكومة جلالة الملك فيصل -يرحمه الله- لضم الجامعة للدولة؛ فصدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٥٠ وتاريخ ١٣٩١هـ بضم جامعة الملك عبد العزيز الأهلية إلى الحكومة بكامل مرافقها وممتلكاتها وموظفيها وتسميتها بجامعة الملك عبد العزيز. (الشهوان، ١٩٩٨م: ٦٤)

وقد شهدت المملكة نمواً سكانياً بلغ (٣.٥٪)، وارتفع الوعي بأهمية التعليم العالي، واتجهت الدولة إلى ترشيد الإنفاق العام نتيجة تذبذب أسعار البترول، في الوقت الذي تزايد فيه دور القطاع الخاص في التنمية، ومع توسع الدولة في إنشاء الجامعات الحكومية في المملكة، إلا أنها لم تستطع استيعاب كامل مخرجات التعليم الثانوي فظهرت الحاجة إلى التعليم الجامعي الأهلي، وأصبح هناك حراك اجتماعي للمطالبة بها؛ من أجل حل مشاكل التعليم العالي الحكومي، ومن أجل موائمة احتياجات سوق العمل، ولتوفير فرص أكثر لخريجي الثانوي اتجهت الدولة إلى تشجيع القطاع الخاص، وفتح المجال أمامه للاستثمار في قطاع التعليم العالي (العولقي، ٢٠٠٣م: ٣٥). وقد أضافت دراسة عوامل أخرى أدت إلى المطالبة بإنشاء جامعات أهليه وهي: مجانية التعليم من الحضانة وحتى درجة الدكتوراه، فضلاً عن إعانة الدارسين مكافآت شهرية غير مشروطة، والرفاهة التي عاشها المجتمع خلال سنوات الطفرة، والتي مكنتنا من الاعتماد على عمالة أجنبية في كل مجالات حياتنا، ومن ثم تفريغ أبنائنا لطلب العلم، وعدم موائمة مخرجات التعليم العالي العام لاحتياجات سوق العمل، بجانب رغبة الكثير من المقيمين بالمملكة في استكمال تعليمهم العالي بالمملكة حيث يعيشون بعيداً عن أوطانهم الأصلية. (باهر، ٢٠٠١م)

لا يختلف التعليم العالي الأهلي عن الحكومي في الأهداف العامة، فكل منهما يستهدف إعداد الكوادر المؤهلة في مختلف التخصصات، والإسهام في خطط التنمية واحتياجات سوق عمل، إلا أن التعليم العالي الأهلي يهدف أيضا إلى إتاحة فرصة التعليم العالي لمن لا يمكنه الالتحاق بالتعليم الحكومي؛ إما لشدة المنافسة، أو درجاته التحصيلية لا تؤهله، أو لأي سبب آخر، ونظراً لكونه أسرع استجابة لمستجدات سوق العمل، فإن التعليم العالي الأهلي يهدف إلى تقديم برامج تدريبية تصمم خصيصا لتلبية احتياج بعض المؤسسات و الشركات الأهلية، تحقيق قدر من العائد الربحي مقابل استثمار المال من استمرارية المسيرة، والإسهام في تدوير الاقتصاد الوطني، بالإضافة إلى سرعة الاستجابة لما يستجد في سوق العمل. (البدر، ٢٠٠١م)

وقد وردت ضمن السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية (١٣٩٠هـ)، وفي جانب الأحكام الخاصة مواد تدور حول اهتمام الدولة بالتعليم الأهلي وتشجيعها، بالإضافة إلى خضوعه لإشراف

الجهات التعليمية الرسمية فنيا وإداريا وهذه الأحكام هي:(١٤٢٨-١٤٢٩هـ)

١- تشجيع الدولة التعليم العالي الأهلي في كافة مراحله، ويخضع لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنيا وإداريا.ويوضح ذلك النظام الخاص به.

٢- الترخيص بافتتاح المدارس والمعاهد الأهلية خاص بالجهات التعليمية المختصة، ولا يسمح به لغير السعوديين.

٣- يوضح نظام التعليم الأهلي الشروط التي يجب توافرها فيه والواجبات التي يلتزم بها.

٤- لا يحق للتعليم الأهلي أن يمنح الشهادات العامة في جميع مراحل التعليم.

٥- يحقق إشراف الدولة على التعليم الأهلي الأهداف التالية:

- ضمان مستوى مناسب من التربية والتعليم والشروط الصحية لا يقل عن مستوى مدارس الدولة.
- ضمان صحة اتجاه المدرسة وفق مقتضيات الإسلام.
- تقدير مدى المساعدة المالية التي تقرر للمدرسة لتحقيق العدل والتوازن بين مختلف المدارس الأهلية.
- مساعدة المدارس والمعاهد الأهلية على تحقيق أهداف التربية والتعليم من ناحية الإشراف والدعم الفني.
- مساعدة المدارس والمعاهد الأهلية على تحقيق أهداف التربية والتعليم من ناحية الإشراف والدعم الفني.

منذ صدور اللوائح المنظمة للتعليم العالي الأهلي وأعداد الجامعات والكليات الأهلية في تزايد مستمر، حيث وصل عدد الجامعات الأهلية إلى أربع جامعات هي: جامعة الأمير سلطان، وجامعة الأمير محمد بن فهد، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الفيصل، التي يدرس فيها أكثر من (١٥٠٠٠) ألف طالب وطالبة، وتقدم خدماتها التعليمية في عدد من التخصصات الطبية والصحية والهندسية والإدارية واللغات وتقنية المعلومات. كما بدأت الدراسة فعلياً في خمس عشرة كلية أهلية تتوزع بين مناطق المملكة، والغالبية منها في مدينة جدة، ومدينة الرياض. كما تم منح عدد كبير من المستثمرين تراخيص مبدئية؛ لافتتاح كليات أهلية في مناطق المملكة المختلفة، ويتوقع أن يتضاعف عدد الجامعات والكليات الأهلية في السنوات المقبلة، حيث تم منح أكثر من مائة ترخيص مبدئي لطلب افتتاح كليات أهلية. حيث يأمل المسؤولون أن يسهم قطاع التعليم العالي الخاص في استيعاب ما لا يقل عن ٣٠٪ من خريجي المرحلة الثانوية خلال العشر السنوات القادمة بإذن الله. (الوطنيان، ١٤٢٨هـ).

الجامعات والكليات الأهلية في المملكة العربية السعودية

الجامعة	الموقع الإلكتروني
جامعة الأمير سلطان	www.psu.edu.sa
الجامعة العربية المفتوحة	www.arabou.org.sa/en-site
جامعة الأمير محمد بن فهد	www.pmu.edu.sa
جامعة الفيصل	http://www.kff.com
كلية دار الحكمة الأهلية (بنات)	http://www.daralhekma.edu.sa
كلية عفت الأهلية (بنات)	www.effatcollege.edu.sa
كلية الأمير سلطان للسياحة والإدارة بأبها (بنين)	www.pscabha.edu.sa
كلية الباحة الأهلية (بنين وبنات)	
كلية إدارة الأعمال الأهلية(بنين وبنات)	www. Cba.edu.sa
كلية سليمان هتيه للعلوم والتمريض (بنات)	www.drfakeehhospital.com
كلية الرياض لطب الأسنان (بنين وبنات)	www.riyadh.edu.sa
كلية إبن سينا الأهلية(بنين وبنات)	www.ibnsina.edu.sa
كلية اليمامة الأهلية (بنين وبنات)	www.alyamamah.edu.sa
كلية القصيم الأهلية(بنين وبنات)	ww.qc.edu.sa
كلية الأمير سلطان للسياحة والإدارة بجدة (بنين)	www.pscabha.edu.sa
كلية الريادة للعلوم الصحية بجدة (بنين وبنات)	
كلية الترجي الأهلية للعلوم الطبية والتقنية	www.bmcmedcollege.com
كلية سعد الأهلية	www.saadmedicalservices.com

http://www.alriyadh.com/2006/11/12/article201164__s.html

ويمكن إيجاز أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي الأهلي السعودي فيما يأتي:

١- لم يستطع التعليم الجامعي الأهلي حتى الآن كسب ثقة المواطن بحيث يصبح منافساً للتعليم الجامعي الحكومي، ويؤدي إلى الارتقاء بالتعليم الجامعي.

٢- التوسع في فتح الجامعات الأهلية في بعض الدول دون التأكد من مدى توافر الشروط الضرورية اللازمة لتقديم التعليم بمستوى أفضل.

٣- غياب التشريع الذي ينظم عملية الإشراف على التعليم الجامعي الأهلي، ويحدد الضوابط والأهداف حتى لا يتحول إلى سلعة تجارية تستهدف الربح بدرجة رئيسة.

٤- ارتفاع الرسوم الدراسية بحيث تفوق قدرة الراغبين في الدراسة فيها، ترتب على ذلك قلة عدد الملتحقين في التعليم الجامعي الأهلي، واستمرار الضغط على التعليم الجامعي الحكومي المجاني، بالإضافة إلى عدم تعود المواطن على شراء الخدمة التعليمية.

٥- عدم توفر الهيئات التعليمية المتفرغة والاعتماد على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الحكومية، ما يخل بأدوارهم من حيث البحث العلمي وخدمة المجتمع.

٦- التركيز على فتح مجالات الدراسة النظرية نظراً لقلة التكاليف التي تتطلبها (المنيع،٢٠٠١: ٥٥).

ويضيف رأي آخر التحديات الآتية:

١- ارتباط كثير من الجامعات والكليات الأهلية خصوصاً في العالم العربي بمناهج وشهادات أجنبية؛ بهدف الاستفادة من خبرات الجامعات الأجنبية، إلا أنها لا تراعي واقع البيئة العربية ولا تتناسب بعضها مع احتياجات المجتمع.

٢- تعتمد كثير من الجامعات الأهلية على اللغة الانجليزية في التدريس؛ ما قد يشكل صعوبة أمام خريجي الثانوية العامة في استيعاب المناهج؛ فيتسبب ذلك في التسرب من الجامعات.

٣- بعض الجامعات تمنح شهادات معتمدة من جهات خارجية قد لا تعترف بها الجهات الحكومية داخل الدولة.

٤- نقص الموارد المالية لبعض الجامعات الأهلية؛ مما يؤثر على جودة التعليم. (الوطبان، ١٤٢٨هـ).

المبحث الثالث

البرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية

البرنامج الأكاديمي هو الذي يؤدي إلى منح درجة جامعية في اختصاص محدد وفقاً لخطة دراسية معتمدة. (http.//www.mhe.gov.sy/new/index). كذلك فإن البرنامج الأكاديمي يمثل «مجموعة من الأنشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة، وقد يتكون من عدد من المشاريع المنفصلة ذات الأغراض المحددة التي تؤدي إلى خدمة أهداف البرنامج» (الدوسري،٢٠٠٠م، ٤٤٨، ٤٤٩). وقد عُرِّفَ البرنامج الأكاديمي بأنه: ما تمنحه المؤسسات التعليمية من شهادات أكاديمية مثل البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه.

(www.qaap.net/doc/matirial/NAR visited in 2 / 1 / 2010)

وإجرائياً فإن البرنامج الأكاديمي هو التخصص العلمي الذي تقدمة وحدة أكاديمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي الأهلي ومكوناته تشمل: الأهداف، والمدخلات والعمليات، والبيئة، والمنهج، والمخرجات ومصادر المعرفة وأدوات التقويم ويسعى إلى تحقيق جودة عالية ترضي المستفيد منه.

تتمركز برامج التعليم العالي في قلب عملية التنمية الشاملة، فإذا كانت التنمية الشاملة عملية حضارية ترمي إلي تحسين ظروف مجتمعها، فإن برامج التعليم العالي هي الوسيلة إلي إعداد الإنسان الذي هو حجر الزاوية للتنمية من حيث تدريبه، وإكسابه المهارات الضرورية؛ لتحقيق إنتاجية فعالة ومستمرة مع الاهتمام ببناء جوانب شخصيته أخلاقياً وسياسياً. (القرني،١٩٩٠م:٥٣٦)

يمكن حصر أهداف البرامج الأكاديمية من خلال الضوابط، والأنظمة، واللوائح التي تحكم التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية والتي تستمد من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي وضعتها اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م، وهي أعلى سلطة تشريعية وقد حددت الأهداف:

١- تزويد الطلبة بالثقافة الإسلامية؛ لجعلهم قادرين على تحمل المسئولية.

٢- التركيز على البحث العلمي الدراسات البحثية التي تهدف إلى التقدم العالمي في شتي أنواع المعرفة العلمية، والنهوض بحركة التأليف، والإنتاج العلمي.

٣- الاهتمام بالنابغين.

٤- الإعداد العلمي، والفكري، والتأهيل العالي للمواطنين.

٥- الخدمات التدريبية لمن على رأس العمل بهدف ربطهم بما يستجد في حقل وظائفهم. (الحقيل،١٤٢٤: ١٨٧-١٨٨)

لذلك فالعلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية شديدة التلاحم والترابط، فليس هناك تنمية شاملة قائمة علي سواعد أبناء مجتمعها دون قوى بشرية، وليس هناك قوى بشرية دون برامج مدروسة بعناية فائقة تدربها وتعدها بما يناسب حاجات مجتمعها. (Wadi.1980)

كذلك هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم، وزيادة الإنتاجية للعامل، وتحسين وضعه المعيشي. (Smith.1987)

تتنوع البرامج الأكاديمية لتتوافق مع وظائف الجامعة (التدريس البحث العلمي خدمة المجتمع)، وتحدد كل وظيفة منها بعدة أهداف، علي أن تكون تلك الأهداف نابعة من صميم حاجات مجتمعها بالذات، ويختلف ترتيب أولويات تلك الوظائف باختلاف أهميتها بالنسبة للمجتمع الذي تخدمه هذه الجامعة أو تلك، ويؤكد (الداود،١٤٠٨هـ:٥) أن أحد سلبيات التعليم العالي في المملكة تكمن في عدم تجاوب المناهج للجامعات مع الأوضاع الجديدة في المجتمع، والتي تمثل الاحتياجات الحقيقية للقطاعين الخاص والعام. كذلك فإن البرامج والمناهج التعليمية والتدريبية لا تتفق واحتياجات المملكة (الشقاوي، ١٩٨٠م).

ويمكن إيجاز أسباب عدم تلبية برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لحاجات المجتمع التنموية في استخدام أسلوب التدريس التقليدي، وقصور التخطيط، وعدم الموازنة بين العرض والطلب، وزيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم العالي، وافتقار المدارس الثانوية إلي الإرشاد والتوجيه بما يضمن توجيه الطلاب إلي بعض التخصصات المطلوبة والمناسبة لقدراتهم، هذا فضلاً عن فقدان التنافس بين الجامعات.(القرني،٥٤١-٥٤٧)

جامعة اليمامة الأهلية:

تقع بمدينة الرياض، وبدأت الدراسة بها ١٤٢٤/١٤٢٥، والتخصصات المعتمدة بها:

١- كلية إدارة الأعمال: (المحاسبة، التسويق، التمويل، إدارة الجودة، نظم المعلومات الإدارية، التأمين)

٢- كلية علوم الحاسب والمعلومات: (الشبكات وأمن المعلومات، البرمجة وقواعد البيانات، الرسوم والوسائط المتعددة، التجارة الالكترونية).

أقرت الجامعة تصميم مناهج أكاديمية لتأهيل الشباب السعودي في مختلف التخصصات، وخصوصاً في مجال إدارة الأعمال ونظم المعلومات، وتستعين الجامعة بالخبرات والتجارب الدولية العالمية في المجالات التي تتخصص بها الكلية.

تهدف الجامعة إلى إعداد جامعيين متخصصين في أحد فروع إدارة الأعمال ونظم المعلومات التي تحتاج إليها السعودية، وتُمكن الكلية الطلاب الملتحقين بها من مواصلة دراستهم للحصول على شهادات عليا. ولعل أهم أهداف الجامعة ربط برامجها بسوق العمل واحتياجاته في السعودية من خلال البرامج الأساسية والتدريبية في مجال العلوم الإدارية.

وقد بادرت الجامعة إلى الاستفادة من الخبرات العالمية في تصميم وتطوير مناهج الكلية، حيث وقعت اتفاقية مع كلية إدارة الأعمال في جامعة سايمون فريزر في مقاطعة بريتش كولمبيا بكندا؛ لتصميم منهاج الجامعة. وتشمل اتفاقية تصميم المعاهد على وضع الخطة الدراسية، والمحتوى التفصيلي للمقررات، بما فيها المقررات العامة، والمقررات الأساسية في إدارة الأعمال، ومقررات التخصص، والمقررات الاختيارية. وقد تم تصميم المناهج على المعايير الآتية:

١- أن تكون المناهج متوافقة مع معايير اعتماد برامج إدارة الأعمال في عدد من المؤسسات المتخصصة مثل هيئة اعتماد برامج إدارة الأعمال في أميركا الشمالية المعروفة بـACBSP، وهيئة اعتماد البرامج المتقدمة المعروفة بـ AACSB.

٢- أن تعكس المناهج احتياج سوق العمل السعودي من الجامعيين المتخصصين في مجال إدارة الأعمال ونظم المعلومات.

٣- أن تحتوي المناهج على فترة تدريب كافية؛ لربط العلوم والمعارف بالمهارات السلوكية، وذلك من خلال برنامج التعليم التعاوني.

٤- أن تحتوي المناهج - بالإضافة إلى العلوم، والمعارف، والمهارات التخصصية - على ثلاثة عناصر أساسية هي:

- مقدرة جيدة في اللغة الإنجليزية: مخاطبة، وكتابة، وقراءة.
- مهارات جيدة في الكومبيوتر، واستخدام تطبيقاته في مجال إدارة الأعمال ونظم المعلومات.
- الاهتمام بالجوانب السلوكية خلال التطبيق، ورفع مستوى السلوك الوظيفي لدى الطلاب.

جامعة الأمير سلطان الأهلية:

تستقبل الجامعة البنين والبنات بين، تقع بمدينة الرياض، بدأت الدراسة بها ١٤٢٠/١٤٢١، للبنين والبنات، والتخصصات المعتمدة بها: التسويق، المالية، المحاسبة، حاسب آلي، نظم معلومات، هندسة تصميم داخلي، علوم حاسب آلي، لغة إنجليزية وترجمة، قانون (إناث فقط).

- نظم جامعة الأمير سلطان، العديد من البرامج المشتركة مع الجامعات والكليات الدولية، فقد أطلقت برنامج CMA بالتعاون مع معهد المحاسبة الإدارية الأمريكي، وبرنامج اعتماد المدرب المحترف CTP المهندس الغملاس، حيث يزود البرنامج المدربين والمؤسسات التدريبية بمعايير فعالة للجودة، كما تنظم المنتديات العلمية مثل منتدى «الابتكار والتغيير» بالاشتراك مع كلية إنسياد لإدارة الأعمال، وجمعية خريجي إنسياد بالسعودية.
- تعني الجامعة بتوفير الفرص لطلاب العلم بالمملكة العربية السعودية.
- تركز الجامعة على الجانب التطبيقي الذي يميز خريجيها على غيرهم الأمر الذي يسر لهم التوظيف قبل الآخرين
- تنظم الجامعة العديد من الأنشطة الطلابية الجامعة مثل اللقاءات التعريفية للطلاب المستجدين، وبرنامج موهبة الصيفي (التكنولوجيا المتقدمة)، وبرنامج تنظم الجامعة برنامج الأمير سلمان للمنح التعليمية.

جامعة عفت الأهلية:

هي أولى الجامعات الأهلية النسائية غير الربحية في المملكة العربية السعودية، تعمل تحت مظلة مؤسسة الملك فيصل الخيرية، تأسست على يد صاحبة السمُو الملكي الأميرة عفت الثنيان آل سعود، حرم جلالة الملك فيصل بن عبدالعزيز آل سعود - رحمهما الله - عام ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، وباشرت نشاطها باسم كلية عفت عام ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، وحصلت على المكانة الجامعية

عام ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م لتشمل الكليات والأقسام الآتية: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (قسم دراسات الطفولة المبكرة، وقسم اللغة الإنجليزية والترجمة، وقسم علم النفس)، وكلية الهندسة (قسم الهندسة الكهربائية وهندسة الحاسبات، وقسم الحاسب الآلي، وقسم نظم المعلومات، وقسم العمارة)، كلية الأعمال (قسم المالية والمحاسبة، وقسم التسويق، وقسم إدارة الموارد البشرية، وقسم إدارة العمليات والمعلومات، وقسم الريادة في الأعمال)، هذا وقد أوليت الدراسات العليا عناية خاصة من القائمين على الجامعة وخُصّت باهتمام بالغ بافتتاح درجة الماجستير عام ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م في إدارة الأعمال بالتعاون مع مدرسة الأعمال بأسبانيا، والماجستير التنفيذي للإدارة المالية الإسلامية بالتعاون مع كلية روتردام للإدارة في جامعة إراسموس، والمعهد العالي للأعمال في بيروت، تُقدّم من خلال معهد الدراسات التنفيذية وخدمة المجتمع بالجامعة.

الأمر الذي يشير إلى اهتمام الكبير الذي توليه الجامعة للتعاون مع الجامعات والكليات الدولية، كسبيل لي كسب ثقة العميل في المملكة.

كلية الأمير سلطان لعلوم السياحة والإدارة:

تقع في جدة، وهي كلية أهلية متخصصة في تدريس علوم السياحة والضيافة والإدارة المختلفة وهي مؤسسة تعليمية مستقلة تابعة لجامعة الفيصل.

تمنح الكلية درجتي الدبلوم والبكالوريوس في مجال السياحة والضيافة والإدارة بالإضافة إلى بعض الدورات التدريبية المتخصصة في مجال الإدارة الحديثة وكذلك تأهل الكلية طلابها للعمل في قطاعات السياحة والضيافة وقطاعات الأعمال الإدارية الأخرى المختلفة بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل من مواصفات معينة.

كلية دار الحكمة الأهلية «بنات»:

تقع الكلية في جدة، وقد أنشئت عام ١٩٩٩ م، ١٤٢٠/١٤٢١ هـ، يوجد بها تخصصات دقيقة ونادر غير موجودة بكلياتنا وجامعاتنا الحكومية من ضمنها: الإدارة البنكية، رعاية الاحتياجات الخاصة، تمريض، تصميم، التربية الخاصة، التفوق والموهبة، التمريض، القانون، صعوبات التعلم، علوم النطق والتخاطب والسمع تدرس موادها باللغة الانجليزية بالإضافة لاهتمامها بالأنشطة المجتمعية الأخرى.

وتحرص الكلية على تنوع برامجها الأكاديمية، فضلاً عن كونها برامج لا تلقى الكثير من الاهتمام من غيرها من الكليات الأهلية بالمملكة، الأمر الذي يمنحها تميزاً يضمن لها فرصاً تسويقية أفضل.

المبحث الرابع

تسويق البرامج الأكاديمية ومتطلباته

مر التسويق ومنذ نشأته في القرون الوسطى بالعديد من المراحل التي أدت إلى تطور مفهومه وفلسفته فمن التركيز على التسويق الاستهلاكي في الخمسينات إلى التسويق الصناعي في الستينات مرورا بالتسويق المجتمعي، والتسويق في المنظمات غير الهادفة إلى الربح في السبعينات إلى تسويق الخدمات في الثمانينات ثم التسويق بالعلاقات في التسعينات من القرن الماضي وحتى الآن.ومثل هذه التحولات في المفاهيم التسويقية، حث المنظمات على أن تنظر للزبائن كشركاء للمنظمة وأن تبني معهم علاقات حميمة طويلة الأمد وتحافظ على هؤلاء الزبائن القدامى من طريق تقديم الخدمات والمنتجات المتميزة لهم، حيث إن هذا التحول في الفلسفة التسويقية ساعد الشركات في مواجهة الكثير من التحديات واستغلال الفرص التسويقية وتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة. حيث إن نجاح العديد من الخدمات يعتمد على خلق وإدامة العلاقات المستدة للزبون، أو التفاعل مع الزبائن الذي يؤدي إلى إرضائهم وخصوصا أولئك الذين يستخدمون الخدمة بتكرار على طوال الوقت. وهنا يتوجب على مقدم الخدمة أن يقوم بخطوات ثابتة: لبناء الثقة، وتحقيق التزام الزبائن، وتحقيق رضا الزبائن بصورة جيدة بحيث يكونون بولاء عالٍ جدًا لمقدم الخدمة، ولا يكونون راغبين في التحول إلى المنافسين، وقبل التطرق إلي متطلبات تطبيق الفكر التسويقي الحديث في التعليم العالي، يجدر بنا الإشارة إلي بعض المفاهيم ذات الصلة، وذلك علي النحو الآتي:

مفهوم التسويق:

يعتقد الكثير من الناس بأن التسويق هو البيع، فيما يعتقد آخرون بأنه التوزيع، أو الدعاية والإعلان، ومن جهتنا نعتقد أن التسويق مفهوم أشمل وأعم، فالتسويق وظيفة إدارية ضرورية لأية إدارة في أية منظمة من المنظمات التي تهدف إلى الترويج لمنتجاتها، سواء أكان منتجها ملموسا أم غير ملموس ؟(المساعد،٢٠٠٣: ٢٣)، ومن معاني التسويق إيجاد الوعي، أو الإدراك والحاجة لخدمة منتج معين (Robert.1993:42)، وهناك تصورات كثيرة، وتعاريف عديدة لمفهوم التسويق منبعها الأول الاهتمام الكبير بقطاع الأعمال والتجارة والأرباح، وبعد أن اتسع حدود استخدامات علم التسويق وتطبيقاته نتيجة للتطورات الاقتصادية العالمية، والتنافس العالمي المحموم للسيطرة على السوق؛ أصبح التسويق يشمل النشاطات الربحية، وغير الربحية كالنشاطات الخيرية، وخدمات المكتبات، ومراكز المعلومات (المساعد، ٢٠٠٣م: ١٢)، وصار

التسويق عبارة عن: تحديد احتياجات المستفيدين، وتقديم ما يحتاجونه بأفضل صورة. وقد وضعت الجمعية الأمريكية للتسويق تعريفاً للتسويق بأنه: «تلك العمليات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ أنشطة المنتج والتسعير، والترويج، والتوزيع الخاصة بالأفكار، والسلع والخدمات وذلك بغرض خلق المبادلات التي من شأنها إشباع حاجات الأفراد المستهلكين من ناحية، وتحقيق الأهداف التنظيمية للشركة من ناحية أخرى»(نادية أبو الوفا عارف،٢٠٠٨: ١٠). ثم قدمت الجمعية تحديثاً للتعريف فأصبح: «التسويق هو تلك الوظيفة التنظيمية، والتي تتكون من مجموعة العمليات الخاصة بخلق، والتعريف بـ، وتوصيل القيمة للمستهلكين، وكذلك إدارة العلاقات مع هؤلاء المستهلكين بالطرق التي يكون من شأنها تحقيق كل من أهداف الشركة، وأهداف جميع الأطراف ذات المصلحة والمخاطرة معها »(محمد عبد العظيم أبو النجا، ٢٠٠٨م: ١٧)

إن المؤسسة التعليمية، أو أية مؤسسة، لا تستطيع القيام بأي نشاط دون أن تسوق له، فالتسويق يعتمد على التبادل في إجراء معاملاتها، والجمهور عامة يشترك في تبادل المنتجات الملموسة وغير الملموسة؛ لإشباع حاجاته ورغباته المختلفة، وهو ما ينطبق تماما على الخدمات سواء أكانت تعليمية، أو ثقافية، أو اجتماعية أو صحية.... إلخ (المساعد، ٢٠٠٣م: ٢٥)

وعلى وجه العموم يمكن القول أن:

١- التسويق هو نظام متكامل من الأنشطة الفرعية.

٢- التسويق نشاط ديناميكي له أبعاد اجتماعية واقتصادية.

٣- التسويق يهدف بالأساس إلى تحقيق أهداف المؤسسة.

٤- التسويق عملية مصممة بدقة وموجهة بعناية.

٥- التسويق يطبق على السلع المادية والأفكار غير الملموسة.

٦- يمكن للمؤسسات غير الربحية أن تمارس التسويق جنباً إلى جنب مع المؤسسات الربحية.

ومن الجدير بالذكر أن الربحية لا تقتصر فقط على المردود المادي كما هو الحال في المصانع والشركات، ولكنه يمتد أيضا إلى نشر العلم والثقافة، فإذا كان المصنع يوفر منتجا مثل حبة شوكولاته على سبيل المثال، فإن المؤسسة التعليمية توفر علماً، وهو ما يمثل في النهاية منتج هدفه خدمة المستفيد، وإشباع رغباته؛ ومن ثم تحقيق تنمية المجتمع ورفاهيته.

دوافع التسويق:

مع تطور علم التسويق واستيعابه لكثير من نواحي الخدمات، وقدرة هذا العلم على تحقيق أهداف المؤسسات، فإن الاستفادة من مقولات ونظريات التسويق في المؤسسات التعليمية أصبحت حاجة ملحة شريطة أن لا يؤثر ذلك على طبيعة عملها ونمطها الخدماتي.

ومن دواقع الحاجة إلى التسويق نذكر ما يأتي:

- تحقيق أهداف رسالة المؤسسة التعليمية.
- إرضاء أكبر عدد ممكن من المستفيدين من خلال تلبية حاجاتهم المختلفة من البرامج الأكاديمية المتنوعة.
- بروز دراسات تركز على رضا المستفيدين، أو حاجاتهم؛ من أجل تحديد أنواع المناهج الواجب توافرها.
- تطور خدمات المعلوماتية الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية والتي يقابلها تغير حاجات المستفيدين(بدروج، ١٩٩٦م: ٤٠،٣٥).
- تطور نشاط البحث العلمي بسبب الانفجار المعرفي.
- أصبحت تكنولوجيا المعلومات وسيلة جذب قوية للمستفيدين في مجال المعلومات، فإذا لم تسوق المؤسسة التعليمية نفسها باستخدام هذا المجال فسوف يدير المستفيد ظهره لها متجها إلى مؤسسة تعليمية أخرى تلبي حاجاته.
- أن فرض رسوم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الأهلي على بعض الخدمات لا يعني بالضرورة أنه بيع لسلعة أو نحو ذلك.
- ومجانية الخدمات التعليمية – أحيان – تكون مدعاة للاسبالاة، والعبث لدى بعض المستفيدين، وهو ما يحتم فعلا التفكير الجدي بفرض بعض الرسوم على بعض الخدمات لخلق مكانة ذهنية عالية لدى المستفيدين(هاني حامد، ٢٠٠٢م: ١٤٧).

مفهوم الصورة الذهنية:

الصورة الذهنية ما هي إلا انطباعات، أو أحاسيس شعورية، أو لا شعورية في عقول الأفراد بالنسبة لأنفسهم، أو غيرهم من الأفراد، أو المنتجات، أو الأسماء التجارية ن أو الشركات، أو المتاجر وهي تطبيق للإدراك، وهي العملية التي ينظم بها الأفراد معاني الكلمات المعطاة لهم والتي يعطونها لها. وتتأثر الصورة الذهنية بعدة عوامل منها التعليم والجنس والعمر والمهنة والثقافة والدخل والانتماء لمجموعة معينة سواء أكانت سياسية ؟ أم اجتماعية ؟ أم دينية ؟ أم المظهر الشخصي ودرجة نضج الفرد عاطفيا وعقليا وثقافيا ؟ وتختلف تصرفات المستهلكين نتيجة لاختلاف الصور، أو الانطباعات الشخصية(بازرعة، ١٩٨٥: ٢٥٨،٢٥٦). ورغم تميز السلوك الإنساني بمبادئ ثلاثة: مبدأ السببية، مبدأ الدافعية، مبدأ الهدف، فإن السلوك الإنساني رغم ما فيه من تشابه إلا أنه يتميز أيضا بفوارق عديدة ترجع إلى عامل الوراثة، أو العوامل البيئية(توفيق، ٢٠٠٧م: ٣١).

وصورة الخدمات كمنتج هي الصورة التي يتم إيجادها للمنتج مقارنة بالصورة التي يتم إيجادها للمنافسين، وبالتالي فإن مفهوم خلق المكانة ببساطة هو كيف تريد أن يري المستهلك منتجك ؟ أو كيف يري المستهلك المنتج الخاص بك ؟ وبشكل أكثر تحديدا فإن مفهوم مكانة المنتج هي العملية التي بموجبها يتم محاولة معرفة إدراك المستهلك واتجاهاته، وعادات استعمال السلعة بين المستهلكين.

والواضح من هذا التعريف أن مفهوم خلق المكانة يدور حول ثلاثة محاور هي:

- الإدراك.
- الاتجاه.
- عادات استعمال السلعة.

إن مفهوم الصورة للسلعة يختلف عن مفهوم مكانة السلعة اختلافاً يرجع إلي أن مفهوم صورة السلعة هو مفهوم مستقل أي: كيف يري الشخص، أو المستهلك السلعة، أو الخدمة ؟ بينما مفهوم خلق المكانة يأخذ في الاعتبار صورة السلعة، أو الخدمة المنافسة، وقد يبني خلق المكانة علي عدة اعتبارات منها:

١- شكل المنتج.

٢- فوائد المنتج.

٣- المناسبات الخاصة للاستخدام.

٤- طبقة مستخدمي السلعة.

وتختلف الخدمات عن السلع في أنها: «أوجه نشاط غير ملموسة تهدف إلي إشباع الرغبات والاحتياجات عندما يتم تسويقها للمستهلك الأخير، بحيث لا تقترن ببيع منتجات أخري» (بازرعة، ١٩٨٥: ٢٤٣).

وعلي ذلك ينبغي مراعاة الخصائص الآتية عند تسويق الخدمات:(حسين، ١٩٩٢: ٢٤)

- الخدمات غير ملموسة، ولا يمكن للمستهلك الأخير أن يراها، أو يتذوقها، أو يلمسها قبل الشراء.
- ارتباط الخدمات بشخصية من يقوم بها سواء المنشآت أو الأفراد.
- التباين في العرض، حيث لا يمكن تنميط النتائج من الخدمة الواحدة بالنسبة لعدد كبير من المشروعات الخدمية.
- عدم القابلية للتخزين؛ ما يحمل معه إمكانية حدوث خسارة كبيرة في حالة عدم الاستخدام الأمثل وفق الأسس العلمية.

احتمال تذبذب حجم الطلب نتيجة تميز الطلب على الخدمة بالموسمية في معظم الحالات.

- يتبين من ذلك أن تكوين صورة جيدة للخدمات ربما يكون أصعب منه في السلع للصفات المتقدمة، حيث يرتبط بالخدمة صورة المنظمة والأفراد العاملين عليها. وكلما كانت الصورة الذهنية لهذه المنظمات لدى جماهيرها إيجابية استطاعت أن تعمل في مناخ جيد يتيح لها تحقيق أهدافها، وأداء رسالتها وتقديم خدماتها، حيث تتفهم الجماهير دورها وتقبل التعاون معها، ذلك أن هذه المنظمات والقطاعات تعمل في إطار الصورة الذهنية المنطبعة عنها في أذهان الجماهير التي تتعامل معها.

في حين أن مفهوم خلق المكانة يقصد به «ما نفعله في عقل الناس mind of prospect وليس ما نفعله للمنتج ذاته، وعلى ذلك يكون التغيير في بعض الأحيان في الاسم، أو السعر، أو في التعبئة والتغليف، ولكن لا يحدث تغيير في خصائص المنتج نفسه كمادة». ويتناول قاموس التسويق بعض المصطلحات الخاصة بمفهوم خلق المكانة فيعرف خلق المكانة للعلامة التجارية Brand Positioning «بأنه تطوير الإدراك نحو العلامة التجارية بأن تحتل مكانة متميزة بالمقارنة بالمنافسين، وعلى ذلك فإنه ينظر لها بدرجة عالية من حيث الكفاءة والمكانة والثقة». ويعرف أيضا Positioning theory بأنها «شكل إعلاني ينتج عنه احتلال مكان ما في أذهان المستهلكين وشغل مكانة من الثقة والولاء للعلامة المعني بها»(Aman, 1992, 65).

المفهوم الأخلاقي للتسويق، (الطائي، ٢٠٠٦م)

يُعد المفهوم الأخلاقي للتسويق (Ethical Marketing Concept) امتداداً للمفهوم الاجتماعي أو المجتمعي (Societal Marketing) لكنه أحدث منه وأشمل، حيث يركز على المسائل الآتية:

أ- المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والاعتبارية للتسويق.

ب- سلوك القائمين على التسويق وأخلاقياتهم.

ج- المساءلة، أي محاسبة أصحاب المصلحة في منظمات الأعمال الإنتاجية والخدمية على حد سواء.

وتكمن أهمية الأخلاقيات في منظمات الأعمال الخدمية بشكل خاص في الآتي:

١- زيادة ثقة الجمهور في النشاط التسويقي لمنظمات الأعمال وتسهيل نظام التبادل السوقي (الثقة Trust).

٢- خلق منافسة صحية تعجل من عملية التبادل بين طرفي السوق المتمثل بالبائعين (Sellers) أي: جانب العرض والمشترين (Buyers) أي جانب الطلب، ومن شروط المنافسة النزاهة، أو الاستقامة (Integrity).

٢- بروز الكفاية الاقتصادية التي تساهم في تحقيق نتائج اقتصادية واجتماعية طيبة على مستوى المجتمع وبالتالي تفعيل المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility).

وعلى ذلك يمكن استنتاج ما يلي لدعم وتطوير منظمات الأعمال الخدمية، ومن بينها الخدمات التعليمية، أهمها الآتي:

١- تعد الأخلاقيات مؤثر بيئي للتسويق يتوجب على منظمات الأعمال الانتباه إليه عند صياغة الإستراتيجيات التسويقية وبشكل خاص إستراتيجيات التسعير والترويج.

٢- تلعب أخلاقيات التسويق دوراً واضحاً في المزيج التسويقي الخدمي، والعلاقات التبادلية بين منظمات الأعمال الخدمية وزبائنها، والتوجه نحو معرفة وتشخيص رغبات وحاجات الزبائن لطرح خدمات تتلاءم وهذه الرغبات والحاجات للوصول إلى تفعيل مفهوم الخدمة المفصلة على مقاس الزبون أو ما تسمى بالزبونية (Customization).

٣- ضرورة فهم التداخل بين أخلاقيات التسويق، والمسؤولية الاجتماعية لكل من منظمة الأعمال والزبائن والمجتمع معاً، حيث إن نجاح المنظمة مرتبط برضاء الزبون عن الخدمات التي تنتفع بها. الأمر الذي يحقق في النهاية الرفاهية Welfare للمجتمع.

مفهوم التسويق الالكتروني:

التسويق على المستوى الكلي نشاط اقتصادي يضمن تحقيق التعادل في أي مجتمع بين الكمية المطلوبة من السلع والخدمات، والكمية المعروضة من كل منها، بما يحقق أهداف ذلك المجتمع، ومما سبق من التعريفات للتسويق نجد أن استخدام الانترنيت، وتحويل النمط التقليدي للتسويق إلى الكتروني يعطي جدوى أكبر وسعة للسوق المستهدفة، وعبور الحدود الإقليمية، والمشاركة الجادة بالمنتج الوطني على المستوى العالمي، ولاسيما أن المملكة العربية السعودية الآن على أعتاب الدخول في الحكومة الالكترونية وهناك دراسات على المدرسة الالكترونية والتعليم عن بعد، والتسويق الالكتروني هو أحد منتجات العولمة أو التدويل.

بدأت فكرة استخدام الانترنيت كوسيلة إعلانية وتسويقية في عام ١٩٩٤م، حيث لاحظ المعنيين في هذا المجال لازدياد عدد مستخدمي الانترنيت؛ مما يجعل الإنترنيت وسيلة إعلانية وتسويقية ناجحة. وفي عام ١٩٩٦م وصل حجم الإنفاق الإعلاني على شبكة الإنترنيت مابين ٥٠٠ إلى ٧٠٠ مليون دولار، مما يعني أن الشركات اندفعت بشكل قوي جداً؛ للإعلان عبر الإنترنيت.. وذلك يوضح جلياً من هذا الرقم الكبير الذي وصل إليه في ظرف سنتين. أما في العام ١٩٩٧م فقد وصل حجم الإنفاق إلى بليون دولار أمريكي...! مما يوضح أن التزايد في الإنفاق على إعلانات الإنترنيت في تزايد كبير جداً. (مجلة اقتصاديات، ٢٠٠٤م: ٥٢،٥٣)

ومما تقدم نجد أن التسويق الالكتروني يحقق ما يأتي: (حنا،١٩٨٥م، ٢١)

- يوسع الرقعة الجغرافية أمام المنشآت للإعلان عن أنشطتهم الصناعية، أو الخدمية، أو التجارية؛ وذلك لأن الإعلان عبر الانترنيت أكثر فاعليه وبات يوازي الإعلان عبر الأجهزة المرئية بيد أن الإنترنيت يعطي التغذية الراجعة للمنشأة من عدد زوار الموقع، والاستفسارات التي ممكن أن تتلقاها المنشآت من عملائها المرتقبين.
- يمكن توجيه التسويق الإكتروني إلى نوعية معينة من المستهدفين، فمثلا تسويق المنتجات الطبية على المواقع التي تخص الأطباء، والصيادلة، والمهتمين بهذه المجال.
- تكلفة الإعلان عبر الانترنت أقل من الأجهزة المرئية والتي هي أكثر فاعلية من غيرها من مجالات الإعلان.

المفاهيم التسويقية الحديثة ومتطلبات تطبيقها في التعليم العالي الأهلي:

تسويق البرامج الأكاديمية هو العمليات الهادفة إلى اكتشاف رغبات المستفيدين من البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي، وتطوير مواردها، وتوجهها بطرق تحقق للمستفيدين، ومقدمي الخدمة أعلى مستوى من الرضا.

ويمكن إيجاز أهم المفاهيم التسويقية الحديثة المطبقة في مؤسسات التعليم العالي فيما يأتي: مفهوم التوجه بالسوق، مفهوم خدمة العملاء، مفهوم تسويق العلاقات، مفهوم التسويق المجتمعي.

١. مفهوم التوجه بالسوق Market Orientation:

- يشير مفهوم التوجه بالسوق إلى تركيز كافه أوجه النشاط بالمنظمة نحو تلبيه رغبات العملاء، كما أنه يعطى أهميه للأسواق التي تتعامل معها المنظمة مؤكداً على أهميه التعرف على العملاء ورغباتهم (قنديل، ٢٠٠٠: ٢٦٢،٢٦٠). ويتطلب ذلك المفهوم ضرورة البدء بالمنافسين بالإضافة إلى العملاء عند تخطيط أوجه النشاط بالمنظمة مع ملاحظة أن التكامل والتعاون بين الإدارات المختلفة داخل المنظمة تعد من العوامل الحاسمة للتوجه بالسوق(بازرعة، ١٩٩٩م: ٢٨).
- وينبغي أن يكون مفهوم التوجه بالسوق في مؤسسات التعليم العالي الأهلي جزءاً من الفكر الإستراتيجي لها؛ وذلك حتى تتمكن من مواجهه التطورات الحديثة؛ ومن ذلك علي سبيل المثال:(شفيق، ٢٠٠٢م: ٣)
- ضرورة الاهتمام بوجود نظام معلومات استراتيجي دقيق يكون محوره الأساسي هو العميل الخارجي سواء كان الطالب الجامعي، أو كليه الدراسات العليا، أو المستفيدين من برامج التعليم المستمر والتدريب والاستشارات والبحوث.

- أن يستمد نظام المعلومات قوته الفعلية من كل العاملين داخل الكلية سواء كانوا هيئة إداري، أو هيئة فنية.
- تحديد تفضيلات العملاء للخدمات التعليمية والتدريبية والبحثية والاستشارية التي تقدمها الكلية مقارنه بالكليات والمنظمات المنافسة.
- قياس جودة تقديم الخدمات التعليمية، والتدريبية، والبحثية، والاستشارية للعملاء.
- قياس مدي قبول العملاء للخدمات التعليمية، والتدريبية، والاستشارية المقدمة لهم.
- قياس مدى الرضا عن الخدمات التعليمية والتدريبية والاستشارية المقدمة لهم، بالمقارنة مع ما تقدمه المؤسسات المنافسة.
- تقييم المعلومات التي يتم الحصول عليها من نظام المعلومات الإستراتيجي المقترح لتحديد احتياجات وتفضيلات العملاء.
- تقييم القوى المؤثرة على تفضيلات العملاء.
- تقييم المتغيرات التي تؤثر بشكل مباشر على تقديم الخدمات التعليمية، والبحثية، والتدريبية الاستشارية بجودة مرتفعة.
- ضرورة التنسيق والتكامل بين الخدمات والأنشطة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأهلي بما يضمن عدم حدوث تضارب، أو ازدواج بين الإدارات المنوط بها تقديمها.
- وضع الخطط والبرامج التعليمية، والبحثية، والتدريبية، والاستشارية في ضوء نظام تقييم المعلومات المقترح بما يحقق رغبات واحتياجات العملاء.

٢. مفهوم خدمة العملاء Customer Service:

يشير مفهوم خدمة العملاء بالمعنى الواسع لهذه الكلمة إلي كافة الأنشطة التي تقوم بها الشركات والمؤسسات لكسب العملاء والاحتفاظ بهم(الحداد، ١٩٩٢م: ٢٩٠). وهناك من عرفها بأنها: مجموعة من الأنشطة التي ينتج عنها تحسين الخدمة المقدمة للعملاء(عرفة، ١٩٩٩م: ٢٣٧). هذا وقد ازداد أهمية أنشطة خدمة العميل؛ نتيجة لتزايد الاهتمام بالأخذ بمفهوم التسويق الموجه بالعميل Consumer Oriented Marketing، والذي يعني أن المنظمة لابد أن تنظر وتنظم أنشطتها التسويقية من وجهه نظر العميل(Kotler 1996: 698 م).

ولتطبيق مفهوم خدمة العملاء في مؤسسات التعليم العالي الأهلي، يتبغي مراعاة ما يأتي: (شفيق، ٢٠٠٢م: ٦)

- وجود إستراتيجية محددة لخدمة العملاء بأنواعهم المختلفة (طلبة، خريجين، متدربين، منظمات).

- اعتبار خدمة العملاء من الأولويات الواضحة والمقبولة في جميع إدارات وأقسام المؤسسة.
- أهمية إنشاء إدارة خدمات العملاء بالمؤسسة يكون هدفها الإجابة على أسئلة العملاء، والتعامل مع شكواهم، وحل مشكلاتهم بطريقة مرضية ووقت ملائم.
- دراسة احتياجات ورغبات العملاء والقيام بجمع وتقييم الأفكار عن الخدمات الجديدة وتحسينها باستمرار لتلبيه احتياجات العملاء.
- دراسة الخدمات، والتدريبية، والبحثية، والاستشارية التي تقدمها بالمقارنة بما تقدمه المؤسسات المنافسة، وتحليلها لتحديد نقاط القوه والضعف فيها.
- ضرورة عمل استقصاءات للمتعاملين معها للتعرف على درجة رضائهم عن الخدمات المقدمة لهم؛ لتحديد الفجوة بين إدراك العميل، وإدراك المؤسسة التعليمية ككل لمستوى الخدمة المقدمة للعميل مقارنة بالمؤسسات المنافسة.
- ضرورة عمل استقصاءات للعاملين؛ لتحديد درجة الرضاء الوظيفي للعاملين في تلك المؤسسات.
- تدفق الاتصالات بشكل فعال داخل مؤسسات التعليم العالي سواء كانت اتصالات خارجية مع العملاء، أو اتصالات داخلية بين العاملين فيها، مع الاهتمام باختيار أفضل العناصر البشرية للعمل في إدارة خدمة العملاء.
- يجب أن تحرص إدارة العلاقات العامة على نشر الأخبار الطيبة عن المؤسسة بما يدعم الصورة الذهنية، ومكانة المؤسسة في المجتمع.

٣. مفهوم تسويق العلاقات، Relationship Marketing

وردت تعاريف متعددة لتسويق العلاقة منها ما يتناول المفهوم الضيق له، ومنها ما يتناول المفهوم الواسع. وسنعرض مجموعة من التعاريف المتعلقة بكلا المفهومين ومنها:

يشير مفهوم تسويق العلاقات إلى: «عملية خلق وصيانة وتعزيز قوه العلاقة بين العميل والمنظمة»(578: 1996م Kotler). حيث تركز المنظمة طبقاً لتسويق العلاقات على الحفاظ على العميل وخدمته مع وجود علاقة مستمرة معه خاصة في الأجل الطويل، وتكون الجودة هي الشاغل الأساسي لكل من يعمل بالمنظمة، مع وجود مستوى عالٍ من الاتصال المباشر مع العملاء، ودرجة عالية بالالتزام نحوهم(بازرعة، ١٩٩٩م: ٣٥). وهو بمثابة «نشاط يشترك فيه الأفراد كافة في المنظمات كافة مع التركيز على بناء وإرساء وإدامة العلاقات بينهم مع مرور الوقت، فالعلاقات الشخصية والتفاعلات والتبادل المجتمعي يعد من أهم العناصر الجوهرية المؤلفة لتسويق العلاقات» (البراوري، ٢٠٠٤م: ٦٦). وهو: «تحديد العلاقات، وإقامتها، والاحتفاظ بها،

وتعزيزها، وإدامتها مع الزبائن، والأطراف الأخرى؛ لتحقيق ربح معين بحيث يتم تلبية أهداف جميع الأطراف المعنية عن طريق تبادل، وتحقيق مشترك للوعود. ومن الضروري التأكيد بأن منظور التسويق بالعلاقة لا يستبعد امتلاك أنشطة اتخاذ قرارات التسويق المرتبطة؛ لاجتذاب الزبائن، وليس العمليات التي تؤدي إلى الابتكار وتطوير منتج جديد»(Christian. 1990. 3). وهو: «تركيب من التسويق وخدمة الزبون، أو إدارة العلاقات التجارية التعاونية المستمرة بين المجهزين والزبائن» (Christopher.1990. 12) -١٩٩٠م وهو كذلك: «نشاط تكاملي يشترك فيه كافة الأفراد في كافة المنظمات بدون استثناء، مع التركيز عن بناء وإرساء وإدامة العلاقات بينهم مع مرور الوقت» فالعلاقات الشخصية والتفاعلات والتبادل الاجتماعي تعد من أهم العناصر الجوهرية المؤلفة لتسويق العلاقات»(العلاق، ١٩٩٩م: ٢٧٤).

ولتطبيق مفهوم تسويق العلاقات في مؤسسات التعليم العالي الأهلي تعمل تلك المؤسسات على وجود علاقة مستمرة مع خريجي كلياتها، والذين تدربوا لديها، والمنظمات التي تعاملت معها في مجال الاستشارات والبحوث فتتصل بهم من وقت لآخر؛ للتعرف علي مقترحاتهم وآرائهم لتطوير المناهج الدراسية، وبرامج التدريب التي تعقدها، واحتياجاتهم التدريبية؛ وذلك لعقد برامج تدريبية تقوم بإشباع احتياجاتهم التدريبية. كذلك تعقد تلك المؤسسات ورش عمل وحلقات نقاشية دورية مع أصحاب الشركات الكبرى، والمسئولين في جهات العمل المختلفة؛ للتعرف على المشاكل التي تواجههم واحتياجاتهم من مهارات ومعارف إدارية. كما ينبغي علي مؤسسات التعليم العالي الأهلي مساعدة خريجيها في الالتحاق بالعمل، وذلك عن طريق الاتصال المستمر بجهات العمل المختلفة؛ للتعرف على فرص التوظيف لديهم واشتراطات شغلها، هذا مع عقد ملتقى لتوظيف خريجيها بصفة دورية(شفيق، ٢٠٠٢ م: ٨).

إن مفهوم تسويق العلاقة يأخذ ثلاثة جوانب مكملة لبعضها البعض، يمكن إيجازها فيما يأتي(العلاق، ١٩٩٩م: ١٧٨،١٧٩):

الجانب الأول: يتناول أهمية الاحتفاظ بالزبائن

إن مدخل تسويق العلاقة يلفت الانتباه ليس فقط إلى أهمية الاحتفاظ بالزبائن، وإنما أيضا إلى أهمية استقطاب الزبائن مع التركيز على تطوير علاقات طويلة الأجل وحميمة مع الزبائن القائمين، أو الحاليين. إن المدخل والحالة هذه ينطوي على درجة تركيز التسويق من تركيز معاملاتي تجاري (transactioanl focus) إلي تركيز بالعلاقات (relationship focus). مع التأكيد على الاحتفاظ بالزبون، وتقديم خدمة راقية ومتميزة؛ لإسعاد وإشباع رغباته واحتياجاته، وتعزيز تمسكه بمؤسسة الخدمة (مورد الخدمة). فالجودة هنا هي الشغل

الشاغل لكافة أطراف العلاقة (الزبون ومورد الخدمة معاً). وفي هذا الإطار، فإنه لم يعد مقبولاً، أو ملائماً التركيز على التسويق التعاملي الذي يركز على تعاملات تجارية منفردة، أو خدمات والتزامات محددة. كما لم يعد مقبولاً ربط الجودة بإنتاج الخدمة حصراً.

وفي هذا السياق أيضاً، فإن تسويق العلاقات ينطوي على الإقرار والاعتراف الصريح بالأهمية القصوى التي تعيرها منظمات الخدمة لقاعدة الزبائن القائمين، والعمل على حماية هذه القاعدة بأي ثمن باعتبارها تمثل أصول، أو موجودات منظمة الخدمة، وبخصوص أسباب اهتمام منظمات الخدمة بالذات بمفهوم تسويق العلاقات؛ فإن ذلك يعود للتقدم الهائل في الثورة المعلوماتية التي وفرت قواعد بيانات شاملة عن الزبائن الموالين. فالمنظمات، الصغيرة والكبيرة، صارت تلجأ إلى قواعد المعلومات لهذا الغرض بالذات، ومؤسسات التعليم العالي الأهلي أجدر باتباع الأمر ذاته.

الجانب الثاني، يتضمن تعزيز العلاقات الداخلية والخارجية

ينطوي مفهوم تسويق العلاقة ليس فقط على ضرورات تعزيز العلاقات مع الزبائن، وإنما أيضاً على تطوير وتعزيز العلاقات مع الموردين، ومكاتب التوظيف، والجمهور الداخلي لمؤسسة الخدمة (العاملين في المؤسسة)، والجماعات المرجعية ونقابات العمال والغرف التجارية والمنظمات الحكومية (الصحة، الضرائب، المالية، البنك المركزي....إلخ).

الجانب الثالث، يتضمن تقريب المسافات ما بين التسويق، وخدمة الزبون والجودة

إن مفهوم تسويق العلاقة ينطوي على ضرورات تقريب المسافات ما بين ثلاثة عناصر حيوية هي: التسويق، وخدمة الزبون، وجودة الخدمة. هذه هي العناصر المؤلفة لإستراتيجية تفعيل النشاط، وتحقيق أعلى مستويات ودرجات المنفعة من خلال العلاقات التبادلية..

يقول كريستوفر Christopher بهذا الصدد: " أنه برغم الجهود الكبيرة التي تبذلها مؤسسات الخدمة؛ لقياس ومتابعة جودة الخدمة المقدمة، إلا أن هذه الجهود غالباً ما تركز على الجانب العملياتي، أو التشغيلي، مثلاً الالتزام بمعايير الجودة التقليدية، بدلاً من التركيز على جودة الخدمة كما يدركها الزبون. فإدراك الزبون للجودة، أو جودة الخدمة المدركة هي الأهم على الإطلاق.

(Christopher،1992م.1). خلاصة القول هو أن المبدأ المعاصر الذي تعمل بموجبه منظمات الأعمال هو أن تقوم ببناء شبكة جيدة من العلاقات مع الأطراف الرئيسة وستأتيك الأرباح.

جدول(١) أوجه المقارنة بين مفهومي التسويق بالعلاقات والتسويق التقليدي

التسويق بالعلاقات	التسويق التعاملي (التقليدي)
❖ يقدم الحليل ويبقى متواجدا لتقديم نتائج أفضل.	❖ يقوم بصفقة ما ثم يختفي.
❖ يقدم ويدعم القيمة للزبائن.	❖ يتفاوض بالأسعار.
❖ تفكير وسلوك طويل الأجل.	❖ تفكير وسلوك قصير الأجل.
❖ تبني فلسفة العمل حول العلاقات.	❖ تبني فلسفة العمل حول الصفقات.
❖ الاحتفاظ بالزبائن.	❖ جذب الزبائن.
❖ يخلق هيكل من الأنشطة تدعم العلاقات.	❖ لا توجد أنشطة تتصف بالاستمرارية.
❖ يركز على العلاقات.	❖ يركز على البيع.
❖ يقدم حوافز طويلة الأجل.	❖ يقدم حوافز لتنفيذ الصفقات.
❖ يركز على عائدات الثقة.	❖ يركز على عائدات البيع.
❖ خدمات ما بعد البيع هي استثمار نحو العلاقات.	❖ خدمات ما بعد البيع تعني تكلفة إضافية.
❖ التركيز على التوقعات والإدراك.	❖ التركيز على المنتجات.
❖ المبيعات هي البداية.	❖ الصفقة هي النهاية.

المصدر: حسن، الهام فخري احمد «التسويق بالعلاقات» المؤتمر العربي الثاني/ التسويق في الوطن العربي/ الفرص والتحديات، الدوحة، قطر، ٦-٨ /ج١، ٢٠٠٢، ص٤٠٦.

أ. مفهوم التسويق المجتمعي: Societal Marketing

التسويق المجتمعي، ظهر ممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، وأنبرت له مؤسسات غير هادفة للربح، وأقدمها كان « AD CONCEL » التي بدأت هذا النوع الجديد من التواصل مع المجتمع من خلال وسائل الإعلام، فهو لا يبيع منتجات، أو خدمات تجارية، وإنما يروج لقيم مجتمعية فاضلة، أو يحث على سلوك إيجابي، ويحد من سلوك سلبي في حملاته الترويجية، وتتعدد القضايا التي يتناولها هذا النوع من الإعلام في كل العالم لتشمل قضايا الصحة والتعليم، ونبذ المخدرات والمسكرات والتدخين، والحث على مقاومة الجريمة... وأخرى. ويستغل هذا النوع من الإعلام كافة الوسائل الإعلامية المتاحة؛ للترويج القيمي من تلفاز، وصحافة، وندوات، وعلاقات عامة.... وحيث إن القضية الأولى التي يرغب بتحقيقها هذا النوع من الإعلام هي تغيير السلوك؛ لذا نجد أغلب حملاته التسويقية للقيم المجتمعية طويلة ومستمرة المدى، إذ قد يستمر بعضها إلى أكثر من عشرين عاماً، وفي الغالب تتحقق النتائج الإيجابية بعد مضي السنة الأولى من بدء الترويج. ونحن في عالمنا العربي نفتقر لهذا النوع من

الترويج، بيد أن مؤشرات جادة بدأت في الظهور مع نهاية عام ١٩٩٩م.(franchis)

والتسويق المجتمعي يعني أن المنظمة لابد أن تتخذ قراراتها التسويقية عن طريق الأخذ في الاعتبار كل من رغبات العميل، واهتمامات ومتطلبات المنظمة، واهتمامات المجتمع في الأجل الطويل (Kotler.1996.70).

وهذا المفهوم يعني أن المنظمة يجب أن تحدد حاجات الأسواق المستهدفة، وتسليم الإشباع المناسب، وأكبر قدر من الكفاءة والفعالية بالمقارنة بالمنافسين، وبطريقة تحمي وتحافظ على كيان وسلامة المستهلك والمجتمع. ومن الجدير الإشارة بالذكر أن التسويق المجتمعي يهتم بالمتغيرات التي دخلت إلى المجتمع المعاصر (عنان،٣٩).

لتطبيق مفهوم التسويق المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي الأهلي لابد من أن يقوم القائمون بتخطيط سياسات التعليم الإداري الجامعي بالموازنة بين ثلاثة اعتبارات هي: (شقير، ٢٠٠٢م، ١١٨):

أ – اهتمامات ومتطلبات مؤسسات التعليم الإداري الجامعي والتضمن:

- أن يكون لها حرية أكبر في التصرف في شئونها المالية؛ للنهوض بمسئولياتها بكفاءة.
- أن يسمح لها بقبول المنح والهبات من المؤسسات والصناعات المختلفة، وخصم هذه المنح والهبات، أو نسبة منها من الوعاء الضريبي لتلك المؤسسات.
- أن يتم دفع مرتبات مجزية لأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقديم مكافآت مالية ومهنية مجزية لضمان التزامهم بالعمل، وعدم بحثهم عن مصادر أخرى للدخل.
- العمل على ارتفاع المستوى العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس عن طريق ربط مؤسسات التعليم الجامعي المصرية بالمؤسسات التعليمية على مستوى العالم، والاهتمام بالبعثات، والمؤتمرات، وتبادل المعلومات والخبرات.
- حسن اختيار القيادات التي تستطيع إدارة مؤسسات التعليم العالي الأهلي إدارة علمية سليمة ذات كفاءة وفاعلية، وتعمل على بناء مجتمع جامعي سليم.
- عدم وجود حاجز فاصل بين واضعي الخطة التعليمية وبين القائمين بالتنفيذ.

ب - اهتمامات ومتطلبات العملاء والتضمن:

اهتمامات ومتطلبات الطلبة والخريجين وتتمثل في:

- الموائمة بين نظم وقواعد القبول وتوزيع الطلاب مع ميول الطلاب وقدراتهم بالنسبة للتخصصات التي يقبلون عليها.
- ارتفاع مستويات الخدمات الطلابية في الإرشاد والريادة والمتابعة لهم.

- دورية تحديث المناهج وتطويرها، وإدخال الأساليب والطرق والوسائل الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى تمشي المناهج التعليمية مع التغيرات السريعة والواسعة في مجال العلم والمعارف.
- زيادة الفرص المتاحة للتدريب العملي الفعال والجاد.
- العناية بتحديث المكتبات، وتوفير المزيد من المراجع والدوريات.
- السماح بتطبيق نظام التعلم من بعد، وتنظيم برامج التعليم المستمر والخدمة العامة بالتعاون مع مراكز ومواقع النشاط في المجتمع.
- عدم التزام الامتحانات حرفيا بالمقررات بل تطرح أمام الطالب فكرة، أو منظور جديد؛ لتكشف عن مدى استفادته من المهارات التعليمية التي اكتسبها على المدى الطويل.
- أن يكون للطالب الحرية في اختيار المواد التي يرغب في دراستها دون ضغط على أساس أن الإنسان مادام يستمتع بما يدرس فسوف يتفوق فيه بأقل مجهود.

- اهتمامات ومتطلبات الشركات والمؤسسات وتتمثل في:

وجود قاعدة بيانات وافية وشاملة ودقيقة يتم تحديثها دوريا تتضمن ما يأتي:

- أسماء أعضاء هيئة التدريس، وتخصصاتهم العامة والدقيقة، وخبراتهم التدريسية والبحثية والتدريبية والاستشارية.
- الأنشطة والدراسات البحثية التي تمت، والتي لايزال العمل جارياً فيها.
- الأنشطة والدراسات البحثية التي يمكن لمؤسسات التعليم الإداري الجامعي المساهمة فيها.
- الأنشطة التدريبية المتاحة.
- الأنشطة الاستشارية التي تمت، والتي مازال العمل جارياً فيها.
- الأنشطة الاستشارية التي يمكن لمؤسسات التعليم الإداري الجامعي العمل فيها.
- الدراسات الحرة المتاحة.
- أسماء الخريجين الذين يحتاجون لعمل وخبراتهم وتخصصاتهم.
- تحليل المتغيرات المحلية والعالمية التي يواجهها السوق، مع تحديد الفرص التي يمكن أن تستفيد بها تلك الشركات والمؤسسات، وسبل الاستفادة منها وأيضا التهديدات التي سوف تنتج من تلك المتغيرات وسبل مواجهتها والاحتياط منها.

ج - اهتمامات ومتطلبات المجتمع:

- ربط التعليم باحتياجات سوق العمل.
- توجيه مشروعات البحث العلمي الجامعي نحو خدمة أهداف تنمية المجتمع.

- إعداد المتخصصين للإسهام في تطوير المجتمع، وسد حاجات مؤسساته.
- المشاركة الإيجابية في جهود التنسيق والتكامل مع مراحل التعليم السابقة، ومع وحدات التطوير والتنمية في المؤسسات العاملة في المجتمع.
- أن تكون مؤسسات التعليم مرنه بشكل يمكنها من الاستجابة لمتطلبات السوق الحالية والمستقبلية، وأن تكون مركز للتميز العلمي.

وفي ضوء تلك الاعتبارات الثلاثة السابقة يتم وضع الخطط، والبرامج التعليمية والبحثية والتدريبية والاستشارية لمؤسسات التعليم الإداري الجامعي بما يضمن إشباع تلك الاهتمامات والمتطلبات.

المبحث الخامس
أسس النموذج المقترح

وفقاً للمفاهيم الحديثة للتسويق، وواقع التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، يمكن تقديم النموذج المقترح لفعالية تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالمملكة على النحو الآتي:

ضرورة تطبيق المفاهيم التسويقية الحديثة، وتحقيق متطلبات تطبيقها في التعليم العالي الأهلي، مفهوم التوجه بالسوق Market Orientation، مفهوم خدمة العملاء Customer Service، مفهوم تسويق العلاقات Relationship Marketing، مفهوم التسويق المجتمعي Societal Marketing، باعتبار أن هذه المفاهيم تعني في المقام الأول باحتياجات ورغبات الفرد، وتعلي من شأنه في إطار عوامل نجاح مؤسسات التعليم العالي الأهلي، سواء كان هذا الفرد «عاملاً» في المؤسسة التعليمية، أو «عميلاً» للمؤسسة التعليمية. وفي هذا السياق ينبغي مراعاة ما يأتي:

- الاعتماد على التسويق الإلكتروني كوسيلة إعلانية تتناسب وطبيعة الخدمات كمنتج يتم التسويق له، فضلاً عن ملاءمته لعملاء مؤسسات التعليم العالي الأهلي باعتبارهم من الفئات المستخدمة لشبكة الإنترنت.
- الاستعانة بالخبرات التسويقية في ذات المجال، وتوفير بيئة عمل تمكن هذه الخبراء من الإبداع والابتكار.
- إشراك المتفوقين من الطلبة والطالبات في عمليات التسويق، باعتبارهم نماذج تمثل قدوة لأقرانهم من الشباب.

- زيادة الميزانيات المخصصة لعمليات التسويق.
- ضرورة التعاون فيما بين الجامعات الأهلية في إجراء البحوث العلمية في مجال تسويق البرامج الأكاديمية.
- الاستفادة من الخبرات التسويقية الناجحة في الدول المتقدمة خاصة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، حيث نجحت الجامعات في الدول المتقدمة في الارتباط بمجتمعها، الأمر الذي مكنها من تلبية احتياجاته وإشباع رغبات عملائها.
- ضرورة إجراء استطلاعات للرأي بصفة دورية؛ للتعرف على تقييم الطلاب لعمليات تسويق البرامج الأكاديمية، وذلك بغرض تطوير الأداء بصفة مستمرة.
- توفير نظام اتصال فعال داخل المؤسسة بين إدارتها، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- توفير نظام اتصال فعال خارج المؤسسة مع الجامعات الأهلية المنافسة وأصحاب الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني.
- توفير نظام اتصال فعال مع وسائل الإعلام، وقادة الرأي بشكل عام.

تدعو سياسة وأهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة ربط النظرية بالتطبيق، وبالتالي إلى تطبيق وسائل لتحقيق ذلك كالتعليم التعاوني، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام ببرامج التعليم التعاوني في إطار منظومة التعليم العالي الأهلي حيث إن هذا النوع من التعليم لا يحظى بالاهتمام الكافي، وهو الأمر الذي يساهم في نجاح التعليم العالي الأهلي في المملكة.

- تطبيق نظام التعلم عن بُعد، الأمر الذي يمنح الجامعة الأهلية فرصة اكتساب عملاء جدد لا تتوفر لهم إمكانية الحضور إلى الجامعة سواء لظروف العمل، أو الإقامة في مناطق بعيدة، أو الإقامة في دول أخرى.
- الاهتمام بالتدريب المستمر للطلاب سواء داخل الجامعة، أو بالاتفاق مع مؤسسات المجتمع، على أن يكون التدريب من مكونات تقييم الطالب.
- الاهتمام بتقديم برامج متنوعة في مجال التعليم المستمر «لغات، حاسب آلي، فنون،...»، بما يضمن للجامعة الارتباط بفئات عديدة من المجتمع، الأمر الذي يزيد من تواجد الجامعة في عمق مجتمعها.
- زيادة الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التطبيقية، حيث أكدت الدراسات أنها لا تلقى الاهتمام الكافي، بينما تزيد البطالة بين خريجي البرامج النظرية.

- توجيه مشروعات البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي الأهلي نحو خدمة أهداف تنمية المجتمع.
- إن التصور المستقبلي الذي يمكن أن يقف عنده أي باحث في شؤون التعليم العالي لا بد أن يؤكد حقيقة بارزة وهي ضرورة إبراز (التعاون)، أو (التكامل) بين التعليم العالي الرسمي، والتعليم العالي الأهلي في مجال ترصين العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق قفزة نوعية في أدائها، والسعي باستمرار لتنشيط مفاصلها ومعالجة مشاكلها.
- كما أن الاتجاهات الاقتصادية والسياسية والفكرية المعاصرة تلقي على عاتق التعليم العالي الأهلي مسؤوليات واسعة في مجال عدم تكرار العيوب والنواقص التي يعاني منها التعليم العالي الرسمي، والبحث باستمرار عما هو جديد ومتطور سواء كان ذلك على صعيد المناهج الدراسية، أو طرق التدريس، أو الاستعداد لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- إن التعليم العالي الأهلي ينبغي ألا يكون نسخة مكررة من التعليم العالي الرسمي، والكليات الأهلية مدعوة للتميز في المناهج والكتب والاختصاصات، وتتطلب الحاجة إلى إيجاد هيكل إداري يضمن إبقاء مؤسسات التعليم الأهلي تحت إشراف الدولة؛ ضماناً لتنمية المصالح العلمية والوطنية العليا، ولكن هذا الإشراف يجب ألا يمتد إلى الأمور الإدارية والعلمية الأخرى.
- وفي ضوء هذا التوجيه، نرى ضرورة أن تتكفل الدولة بتوفير بعض المستلزمات المادية للتعليم العالي الأهلي وخاصة ما يتعلق بالأبنية والأجهزة والمستلزمات، ويمكن كذلك تقديم القروض والمنح التي تسددها الكليات الأهلية على أقساط، وشمول المؤسسات التعليمية الأهلية بمبدأ الإعفاء الضريبي وما شابه، فضلاً عن شمول أعضاء هيئات التدريس والعاملين في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالامتيازات والحقوق التي يتمتع بها أقرانهم في مؤسسات التعليم العالي الرسمي، وإذا ما تحقق ذلك كله، فإن التعليم العالي الأهلي يمكن أن يقوم بدوره الفاعل، مع نظيره التعليم العالي الرسمي، في نقل الوطن العربي؛ ليواكب تطور العالم في القرن الحادي والعشرين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- التعليم العالي الأهلي الواقع والمأمول، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨،١٤٢٩هـ.

٢- البدر، سعود عبد العزيز(٢٠٠١م) «التعليم العالي الأهلي» ورقة عمل قدمت و نشرت في المؤتمر الأول للتعليم الأهلي العالي، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣- البرواري، نزار عبد المجيد، والبرزنجي، احمد،استراتيجيات التسويق/ المفاهيم /الأسس/الوظائف، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠١

٤- الحقيل، سليمان عبد الرحمن، نظم وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٥، ١٤٢١هـ.

٥- الداود، عبد المحسن، مسئولية الجامعة في المجتمع، جريدة الرياض، العدد ١٠٧٠ (١٠/٣/١٤٠٨هـ)، ص٥

٦- الفلاق، بشير عباس، والطائي حميد عبد النبي، تسويق الخدمات/مدخل استراتيجي، وظيفي، تطبيقي،ط١ دار المقل، عمان، الأردن،١٩٩٩

٧- الفلاف، إبراهيم خليل، التعليم الأهلي العالي في العراق.. واقعه واشكالياته، مركز الدراسات الإقليمية – جامعة الموصل، ٢٠٠٩.

٨- الفولقي، حسن ابوبكر، العتيبي، منير(٢٠٠٢) الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم العالي الأهلي والأجنبي في دول الخليج العربية.

٩- السلطان،خالد صالح، باشيخ،عبد الرحمن محمد(٢٠٠١م)«أنظمة التعليم العالي الأهلي:تجارب وتطبيقات دراسة ميدانية»،ورقة عمل مقدمة للندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية.

١٠- أنجالي، عبد السلام(١٤٠٥هـ) التعليم الجامعي في الأردن «فلسفة التمويل والإدارة» ورقة رئيس الجامعة الأردنية في الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري جامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

١١- المساعد، زكي خليل، تسويق الخدمات وتطبيقاته، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢

١٢- الفولقي، حسن أبوبكر، العتيبي، منير(٢٠٠٣) الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم العالي الأهلي والأجنبي في دول الخليج العربية.

١٣- المنيع، محمد عبد الله، تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة، ندوة التعليم العالي الأهلي،٢٠٠١م.

١٤- الوطبان، فهد بن ناصر، نظام التعليم العالي الأهلي، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ

١٥- بازرعة، محمود صادق، إدارة التسويق، الجزء الأول، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٥

١٦- بافرمز، أسماء محمد احمد(٢٠٠١م) تحديد هوية التعليم الأهلي" ورقة عمل قدمت و نشرت في المؤتمر الأول للتعليم الأهلي العالي، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٧- بدروج، الأخضر، صناعة المعلومات وديناميكية التسويق للخدمات المكتبية، المجلة العربية للمعلومات، مج ١٧، ع ١، ١٩٩٦

١٨- توفيق، عبد الرحمن، مركز الخبرات المهنية للإدارة...بميك، المناهج التدريبية المتكاملة منهج التسويق والتوزيع؛ مهارات التعامل مع الجمهور، القاهرة ٢٠٠٢، ص ٢١

١٩- حسين، سمير، تخطيط الحملات الإعلانية واتخاذ قرارات الإعلان، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٢

٢٠- الشهوان، احمد عبد الرحمن(١٩٩٨م) اتجاهات المربين وأولياء الأمور والمسئولين عن التعليم العالي نحو إنشاء الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢١- الشقاوي، عبد الرحمن، ومحمد علي فراج، التخطيط الشامل للموارد البشرية في المملكة العربية السعودية، ندوة تخطيط القوى العاملة بمعهد الإدارة العامة، الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٠.

٢٢- عرفة، طارق بدران، خدمة العملاء في التطبيق العملي: دراسة ميدانية من منهوم وإدارة خدمة العملاء بالشركاء الصناعية بدولة الكويت، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين الشمس، عدد ١ يناير، ١٩٩٩

٢٣- عنان، عبيد محمد وآخرون، التسويق، دار النشر ومكان النشر وتاريخ النشر غير مذكور

٢٤- العمار، عوض بدير، خدمة العملاء في المؤسسات الكويتية: دراسة ميدانية، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة، جامعة القاهرة، عدد ٤٢، ١٩٩١

٢٥- أبو النجا، محمد عبد العظيم، إدارة التسويق: مدخل معاصر، الدار الجامعية، الإسكندرية ٢٠٠٨ م

٢٦- بازرعة، محمود صادق، إدارة التسويق، الجزء الأول، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٨

٢٧- سعد،عبد الجبار عبد الله (٢٠٠٠م) «التعليم الجامعي في اليمن ودوره في خدمة التنمية» مؤتمر التعليم الأهلي كتاب الأبحاث،جامعة الملكة أروى،صنعاء، ٣٠ مايو ١ يونيو.

٢٨- شفيق، منى يوسف، المفاهيم والاتجاهات الحديثة في التسويق ومتطلبات تطبيقها في التعليم الإداري الجامعي، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي لتحديث التعليم الإداري في مصر العولمة، ١٥ - ١٦ ديسمبر ٢٠٠٢، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مركز البحوث والمعلومات

٢٩- الكائنة الذهنية مفهوم يتعلق بتحديد وتطوير ونقل الخصائص النسبية التي تدرك من خلالها منتجات المنظمة على أنها فريدة ومتميزة مقارنة مع مثيلاتها من منتجات المنافسة، مما يضفي على هذه المنتجات مكان متميزة في أذهان المستفيدين: الضمور، هاني حامد، تسويق الخدمات، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٣

٣٠- توفيق، عبد الرحمن، مركز الخبرات المهنية للإدارة، بميك، المفاهيم التدريبية المتكاملة منهج التسويق والتوزيع: مهارات التعامل مع الجمهور، القاهرة ٢٠٠٧، ص ٢١

٣١- الطائي، حميد عبد النبي، إطار مفاهيمي لأخلاقيات التسويق والمسؤولية الاجتماعية في منظمات الأعمال الخدمية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية المنعقد تحت شعار: (أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة) للفترة من ١٧-١٩ نيسان ٢٠٠٦، جامعة الزيتونة الأردنية الأهلية كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية قسم التسويق.

٣٢- مجلة اقتصاديات العدد الثاني - يناير ٢٠٠٤

٣٣- عارف، نادية أبو الوفا، التسويق في الألفية الثالثة، الدار الجامعية، الإسكندرية ٢٠٠٨

٣٤- حنا، نسيم، مبادئ التسويق، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٨

٣٥- قنديل، نهلة احمد محمد، التوجه السوقي ومعوقات تطبيقية في القطاع الفندقي وأثرها على الأداء، مجلة الدراسات المالية والتجارية، كلية تجارة فرع بني سويف، جامعة القاهرة، عدد٢، يوليه ٢٠٠٠

٣٦- حريري، هاشم بكر، التعليم الجامعي الأهلي ودوره في سد سوق العمل بالقوى البشرية المطلوبة في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠

٣٧- موسى، علي عبد الله، التعليم العالي الأهلي في الوطن العربي: الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٣٨- ندوة التعليم العالي الأهلي بدول مجلس التعاون، الرياض، ٢٠٠٩/٢/٢

٣٩- المرسوم التشريعي رقم ٣٦ بتاريخ ٢٠٠٦/٨/١٦ لتنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة لمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية، سوريا.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1-Aman Hart & John Staphleton. The Marketing Dictionary. Butterworth-heineman Ltd. Oxford.1992

2-Christopher.Lovelock.H.Services Marketing..2nd ed.prentice-Hall.N.J.1991.

3-Gronroos.Christian.Relationship approach to the marketing function in service marketing..journal of business Research.V.29.N1.1990.

4- Philip Kotler. Gary Armstrong. Principles Of Marketing. Prentice – Hall International. Inc. New Jersey. 1996

5- Robert. F.Muir. Marketing Your Library or Information Services to Business. ON-LINE. Vol.17. No.4 1993

6- Smith. L. Holt. Education in Oklahoma. Access and Excellence. Oklahoma City. Oklahoma Regents for Higher Education. Nov. 1987

7- Wadi. Hadadal et al. Education (Sector Policy paper). Washington. D.C.: World Bank. 1980

8-www.franchise-kwt.com/mazeedi/mazeedi/media/demo/p.s.a.pp

9- http://www.alriyadh.com/2006/11/12/article201164__s.html

10- http://www.mhe.gov.sy/new/index

جامعة الطائف

دور البنوك في الحد من عمليات غسيل الأموال بالمملكة العربية السعودية

د. صلاح علي محمود أبو النصر

أستاذ الاقتصاد المشارك - كلية العلوم الإدارية والمالية

جامعة الطائف

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (الإدارة والاقتصاد)

المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٣هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ماهية عملية غسيل الأموال من خلال استعراض مفهوم ونطاق ومراحل عملية غسيل الأموال، ثم الجهود الدولية وأهم الاستراتيجيات المصرفية لمكافحة جرائم غسيل الأموال، وأخيراً نستعرض جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة هذه العملية. وقد توصلت الدراسة إلى أنه رغم التحديات التي تواجهها المملكة العربية السعودية في مكافحتها لعمليات غسيل الأموال، إلا أنها تمكنت من توظيف جميع المقومات الإيجابية لمصلحة اقتصادها ولمصلحة أنظمتها المالية والنقدية من خلال إنشاء اللجنة الدائمة لمكافحة غسل الأموال، والتي ساعدت على تقويض جميع المحاولات الرامية إلى غسل الأموال بالمملكة.

الكلمات المفتاحية: اقتصاد، السعودية، النقود، غسيل الأموال، سياسة نقدية

١- المقدمة

تشكل عمليات غسيل الأموال على مستوى العالم، مشكلة كبيرة للسلطات النقدية والمالية، بما في ذلك السلطات الأمنية، كونها تؤثر بشكل كبير على مقدرات الاقتصاد العالمي، ومقدرات اقتصاديات دول العالم، وأنظمتها المالية والنقدية والتجارية والاستثمارية على حد سواء، ولا سيما في ظل انتشارها وتصاعدها بشكل مطرد خلال السنوات القليلة الماضية. ولقد أوضحت الكثير من الدراسات أن التزايد المستمر في الجرائم الاقتصادية عامة، وجرائم غسيل الأموال على وجه الخصوص، جاء نتيجة للتحولات الدولية الكبيرة التي شهدها العالم في العقد الأخير من القرن العشرين، وبصفة خاصة انتشار التجارة الإلكترونية، التي ساعدت على إنجاز عمليات غسيل الأموال في خلال فترة قصيرة.

واستشعاراً من حكومة المملكة بأهمية القضاء على الجرائم المالية، والتي أصبحت تشكل مصدر قلق عالمي، وتؤثر على أمن واقتصاد كثير من الدول بصفة عامة، واقتصاد المملكة بصفة خاصة، فقد حرصت على سن الأنظمة والتشريعات التي تسهم في القضاء على هذه الجريمة.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد ماهية عملية غسيل الأموال، والجهود الدولية وأهم الاستراتيجيات المصرفية لمكافحة جرائم غسيل الأموال، وأخيراً استعراض جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة هذه العملية. ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم جمع المعلومات عن طريق الرجوع إلى الكتب والمراجع العلمية والدوريات والدراسات والبيانات وغيرها.

وعلى ذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى أربعة مباحث، يتناول المبحث الأول: مفهوم ونطاق جرائم غسيل الأموال، بينما يعرض المبحث الثاني لآثار جريمة غسيل الأموال وطرق مكافحتها، ثم يأتي المبحث الثالث ليوضح الاستراتيجيات المصرفية لمكافحة جرائم غسيل الأموال، ويأتي المبحث الرابع لاستعراض جهود المملكة في مكافحة المملكة لعمليات غسيل الأموال ثم يلي ذلك الخاتمة والتوصيات.

٢- مفهوم ونطاق جرائم غسيل الأموال:

يقصد بغسيل الأموال «مجموعة العمليات التي يرتكبها الجاني بقصد إضفاء المشروعية على الأموال المتحصلة من مصادر غير مشروعة لاستثمارها في أنشطة مشروعة». (مصطفى، ٢٠٠٨، ١) وقد ارتبط مفهوم غسيل الأموال في البداية بالتجارة غير المشروعة في المخدرات، حيث قام المجرمون بغسل ملايين الدولارات الناتجة عن هذه التجارة وتوظيفها في المؤسسات المالية،

وذلك من خلال استغلالهم عدم وجود قوانين تلزم هذه المؤسسات بالإبلاغ عن هذه الصفقات المريبة. (مصطفى، ٢٠٠٨: ٧)، ويختلف مفهوم غسيل الأموال من جهة المنظور القانوني من دولة إلى أخرى، فبعض الدول تأخذ بالمفهوم الضيق لغسيل الأموال، ويقتصر هذا المفهوم على العمليات التي تحاول إخفاء الأموال المتحصلة من تجارة المخدرات دون غيرها من الجرائم، وتأخذ بعض الدول بالمفهوم الواسع لجريمة غسيل الأموال، حيث يشمل كافة الأموال المتحصلة من كافة الأنشطة الإجرامية. ويقصد بالمفهوم الضيق هنا أن الأموال غير المشروعة هي الأموال المتحصلة من جريمة الاتجار غير المشروع في المخدرات والمؤثرات العقلية، والتي يهدف الجاني من خلالها إخفاء حقيقتها كي تبدو مشروعة. وقد استخدمت اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الاتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية هذا المصطلح باعتباره المصدر الأول للتعريف القانوني لغسيل الأموال. (الخريشة،٢٠٠٥: ٢٦-٢٧). أما بالنسبة للمفهوم الواسع لجريمة غسيل الأموال فهو تعبير يقصد به إخفاء أو تمويه المصادر الحقيقية غير المشروعة للأموال المنقولة وغير المنقولة المتحصلة عن ارتكاب الجرائم المنظمة كتجارة المخدرات والمؤثرات العقلية، وتهريب السلاح وتزوير النقود وتجارة الرقيق..إلخ، ومن ثم إدخال هذه الأموال في نطاق الدورة الاقتصادية المشروعة وصولاً إلى تداولها بصورة طبيعية ومشروعة.(رمزي، ٢٠٠٢: ١٣)

وتعد ظاهرة غسيل الأموال ظاهرة قديمة، حيث ارتبطت قديماً بأعمال القرصنة في العصور الوسطى، ففي هذه الفترة كانت القروض الربوية منتشرة بشكل كبير مع معارضتها من قبل الكنيسة الكاثوليكية التي حرمت الربا واعتبرته جريمة؛ لذلك عمد المرابون إلى إخفاء شكل هذه الفوائد وإظهارها بصورة مختلفة، أما في الثلاثينات القرن العشرين فقد ظهرت عصابات المافيا في الولايات المتحدة وايطاليا، حيث كان يتوفر لديها أموال طائلة ناتجة عن جرائم أغلبيتها متحصله من تجارة المخدرات، فقام شخص يدعى (Mayer Lansky) والذي يمثل حلقة الوصل بين المافيا في الولايات المتحدة وايطاليا باللجوء إلى المصارف السويسرية، وأخذ قروض وهمية بهدف إنشاء مدينة للقمار في منطقة لاس فيجاس الأمريكية. (معين، ٢٠١٠: ١٩)

وقد عاد مصطلح غسيل الأموال للظهور مجدداً على صفحات الجرائد إبان فضيحة ووترجيت عام ١٩٧٣ في أمريكا، لكن ظهوره القانوني تحقق في أول دعوى أمام القضاء الأمريكي عام ١٩٨٢، ومنذ ذلك الوقت جرى شيوع الاصطلاح للدلالة على أنشطة إسباغ المشروعية على الأموال القذرة المتحصلة من مصادر غير مشروعة عن طريق إدخالها ضمن دائرة الأموال المشروعة في عملية تتخذ مراحل متعددة، وأشكال عديدة تؤدي بالنتيجة إلى إظهار المال وكأن له مصدر مشروع. (السعد، ٢٠٠٤: ٢١)

ويعتبر مصطلح غسيل الأموال من المصطلحات التي جرى تداولها مؤخراً في كافة المحافل المحلية والإقليمية والدولية المهتمة بالجرائم الاقتصادية والأمن الاقتصادي، باعتبار أن عمليات غسيل الأموال ترتبط إلى حد كبير بأنشطة غير مشروعة، وقد ارتبطت جريمة غسيل الأموال بشكل خاص بالجريمة المنظمة وبشكل أدق بتجارة المخدرات، إلا أن النظرة بدأت بالتغير مؤخراً، فقد لوحظ أن أنشطة الفساد المالي والوظيفي قد أدت إلى إيجاد ثروات باهظة، إضافةً إلى جرائم الحاسوب والانترنت وتهريب الأسلحة. وقد أدى التفاقم الذي حدث في تجارة المخدرات والأسلحة والإرهاب إلى تركيز الاهتمام على المبادرات المناهضة لغسيل الأموال كجزء فعال من حملة فعالة لمكافحة الجريمة المنظمة، وحدث تطور في أساليب وتقنيات التحقيق التي تستهدف أنشطة غسيل الأموال في جميع أنحاء العالم، وقد كان للتحقيقات نجاح كبير، ودور فعال في مكافحة الجريمة المنظمة والأرباح غير المشروعة المتحصلة عنها. (المجرد، ٢٠٠٤: ٦٥-٦٦)

وتمر عمليات غسيل الأموال بمراحل مختلفة هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التوظيف أو الايداع أو إبدال النقود أو الاحلال: وتعني هذه المرحلة التخلص من الأموال المشبوهة من خلال إيداعها في البنوك والمؤسسات المالية، أو شراء العقارات أو الأسهم أو السندات أو الشيكات السياحية والمشاركة في مشروعات استثمارية تكون حقيقية وقد تكون وهمية، ثم بيع تلك الأسهم، ثم نقل الأموال إلى خارج حدود الدولة الذي تم فيه الإيداع، ويتم عادة اللجوء إلى الأوراق التجارية أو أوامر الدفع من خلال كتابة المبالغ النقدية على تلك الأوراق وتسهيل حركة تلك الأوراق، أو إيداع تلك الأوراق في البنوك التجارية بحيث تتصهر في عملياته المتداخلة، أو استخدام البنوك والمؤسسات المالية ومؤسسات الإقراض وشركات الصرافة التي يتم استخدامها في عمليات التحويل على أساس أن تلك الأموال تعود لشركات الصرافة نفسها.

المرحلة الثانية: مرحلة التغطية: وتتم هذه المرحلة بعد دخول الأموال إلى القطاع المصرفي، وذلك من أجل فصل هذه الأموال عن نشاطاتها الأصلية غير المشروعة، ويتم ذلك من خلال مجموعة من العمليات المعقدة والمتتابعة من أجل إخفاء مصادر الأموال، وتتميز هذه المرحلة باعتبارها المرحلة التي يكون كشف مصادر تلك الأموال أكثر صعوبة، ويكون ذلك من خلال استخدام الأوراق المالية التي من السهل تحويلها، كخطابات الضمان وشيكات الصرف والأسهم والسندات وعمليات الدفع من خلال الحساب، حيث يقوم المصرف الأجنبي بفتح حساب في أحد البنوك المحلية، ويقوم عملاء البنك الأجنبي بالسحب والإيداع في ذلك الحساب؛ لإدارة أنشطتهم المشبوهة وشراء رؤوس الموال ذات القيمة العالية ومن ثم إعادة بيعها. ومع التطور التكنولوجي أصبح غاسلو الأموال يلجئون إلى الوسائل الإلكترونية الحديثة لتمويه

نشاطاتهم من أجل محو الآثار الإجرامية؛ وذلك كون تلك العمليات تتم بسرعة المسافات البعيدة والقدرة على إخفاء الاسم ومحو أية آثار محاسبية في هذا الإطار.

المرحلة الثالثة: مرحلة الاندماج، تعد هذه المرحلة الأخيرة في عمليات غسيل الأموال وتمتاز بعلنية نشاطاتها، وذلك من خلال دمج هذه الأموال في الدورة الاقتصادية، وخلطها في بوتقة الاقتصاد الكلي بحيث يصعب معها التمييز بين الثروة ذات المصدر المشروع وغيرها من الثروات ذات المصادر غير المشروعة، وإضفاء الطابع القانوني على أعمال الجاسوسية، والمخربين السريين، والأعمال الإستخباراتية وحظوظ المصادفة والتي لا يمكن الركون عليها كأساس لمكافحة عمليات غسيل الأموال. (السعد، ٢٠٠٤: ٣٢-٣٣)

ومن أبرز الآثار المترتبة على هذه الظاهرة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً ما يأتي:

- استقطاعات من الدخل القومي وتزيف للاقتصاد الوطني لصالح الاقتصاديات الخارجية.
- زيادة السيولة المحلية بشكل لا يتناسب مع الزيادة في إنتاج السلع والخدمات.
- التهرب من سداد الضرائب المباشرة ومن ثم معاناة خزانة الدولة من نقص الإيرادات العامة عن مجمل النفقات العامة.
- شراء ذمم رجال الشرطة والقضاء والسياسيين؛ مما يؤدي إلى ضعف كيان الدولة واستشراء خطر جماعات الإجرام المنظم.
- تدهور قيمة العملة الوطنية، وتشويه صورة الأسواق المالية.
- ارتفاع معدل التضخم بسبب الضغط على المعروض السلعي من خلال القوة الشرائية لفئات يرتفع لديها الميل الحدي للاستهلاك وذات نمط استهلاكي يتصف بعدم الرشد أو العشوائية.
- انخفاض معدل الادخار؛ نظراً لشيوع الرشاوى والتهرب الضريبي وانخفاض كفاءة الأجهزة الإدارية وفسادها.
- تشويه المنافسة وإفساد مناخ الاستثمار.

٣- آثار جريمة غسيل الأموال وطرق مكافحتها

إن نجاح عملية غسيل الأموال واستكمال مراحلها المختلفة، يعني تمكين الجناة وعصابات الجريمة المنظمة من قطف ثمار جرائمهم واستفادتهم بصورة تبدو مشروعة من هذه الأموال، مما يعني استمرار الجريمة بشتى أشكالها وأنواعها، مما ينجم عنه تداعيات وأضرار شاملة على الاقتصاد الوطني والعالمي، إضافة إلى عدد من الآثار السلبية على المستويين الاقتصادي والاجتماعي.(شمس الدين، ٢٠٠٣: ١٤١).

الآثار الاقتصادية:

تؤدي جريمة غسيل الأموال إلى إيجاد منافسة غير متكافئة مع المستثمرين الحقيقيين في المجتمع، فالشركات التي يتم تأسيسها بأموال مغسولة متحصله من أنشطة غير مشروعة تكون قادرة على عرض سلعها وخدماتها بأسعار أقل من الشركات المنافسة؛ مما يؤدي إلى صعوبة مواجهة هذه الأموال وانهيار الاستثمارات، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تمكين غاسلي الأموال من التحكم بالأسواق دون منافس، كما تؤدي هذه الجريمة إلى إحداث تضخم في الأسعار، مما ينتج عنه زيادة في السيولة النقدية ورفع سعر الأصول عن المستوى المعتاد الذي يتناسب مع الزيادة الطبيعية في إنتاج السلع والخدمات، ما يؤدي إلى تدهور القوة الشرائية للنقود. ومن الآثار السلبية الأخرى لجريمة غسيل الأموال من الناحية الاقتصادية خفض قيمة العملة في الدولة التي تمارس فيها هذه العمليات؛ ما يؤدي إلى زيادة حجم المال والبورصات لأزمات قد تؤدي إلى انهيارها، ومثال ذلك تايلاند في سنة ١٩٩٧، حيث تعرضت هذه الدولة لأزمة مالية خطيرة أدت إلى انخفاض قيمة عملتها الوطنية خلال فترة ثلاثة أسابيع إلى (٢٥٪) أمام الدولار الأمريكي. كما تؤدي جريمة غسيل الأموال إلى عدم ثقة الأفراد والمؤسسات في الجهاز المصرفي والبنوك المتعاملة معها وبالتالي إغلاقها، إضافة إلى الإضرار بسمعة الدولة الاقتصادية أمام الهيئات المانحة للقروض والمساعدات فتمتنع عن إقراضها ما تحتاجه. وبعد ذلك يقوم أصحاب هذه الأموال غير المشروعة بتهريبها إلى الخارج ما يؤدي إلى كساد الاقتصاد الوطني. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٦)

الآثار الاجتماعية:

يترتب على عمليات غسيل الأموال زيادة الأموال المتحصلة من مصادر غير مشروعة والتي يتم غسلها على أيدي فئات من المجتمع، ويترتب على هذا زيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء وسوء توزيع الدخل القومي، وتؤدي جريمة غسيل الأموال إلى انتشار الجرائم كالرشوة والاحتيال والاختلاس وغيرها. كما يترتب على هذه العمليات انتشار البطالة في المجتمع نتيجة تهريب جزء كبير من الدخل القومي خارج البلاد لغسلها، فتعجز الدول التي هرب منها رأس المال عن توفير فرص العمل لمواطنيها، إضافة إلى تمكين المنظمات الإجرامية من استخدام عائد الأموال غير المشروعة في الإرهاب، الأمر الذي يؤدي إلى انتشار عصابات مافيا المخدرات والسلاح وبالتالي إجراء مزيد من عمليات غسيل الأموال وتحقيق المزيد من الأرباح. (الخريشة، ٢٠٠٥: ١٧)

الآثار السياسية:

يتضح مما سبق أن جرائم غسيل الأموال ترتبط بشكل وثيق بالفساد والخروج على القانون، إذ أنها تهدف إلى اختراق أجهزة الدولة السياسية والمالية والإدارية والوصول إلى مراكز صنع

القرار والتأثير عليها مستغلة بذلك ما يوفره المال من نفوذ وسطوة، ما يؤدي إلى ضعف هذه الأجهزة وعدم تمكنها من دورها المتمثل في مكافحة هذه الظاهرة السلبية، إضافة إلى أن هذه الأموال قد تستخدم في الأنشطة الإرهابية التي قد تؤدي إلى عدم استقرار الأوضاع السياسية ومقاومة السلطات، كما أن باستطاعة هذه الأموال التأثير في الحملات الانتخابية وإيصال أشخاص إلى البرلمان الذي يمثل الشعب ويراقب الحكومة ويصدر التشريعات، وبإمكانها أيضاً السيطرة على وسائل الإعلام المختلفة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى التأثير على وعي المجتمع وعدم مكافحة هذه الظاهرة. (شمس الدين، ٢٠٠٣: ١٤٨)

وقد حظيت قضايا مكافحة جريمة غسيل الأموال باهتمام كبير ومتزايد في السنوات الأخيرة، وذلك في ضوء النمو الكبير في عمليات غسيل الأموال التي شملت مختلف أشكال المعاملات المالية والمصرفية. ويمكن القول بأن عام ١٩٨٨م يمثل سنة الارتكاز بالنسبة للجهود الدولية في حقل غسيل الأموال على أن يكون مفهوماً أن الاهتمام الدولي والإقليمي والوطني في هذا الموضوع قد بدأ قبل هذا التاريخ بسنوات، ولكنه بقي ضمن إطار البحث العلمي ورسم الخطط وبناء الاستراتيجيات دون أن يصل إلى إطار دولي لتوحيد جهود المكافحة، ففي عام ١٩٨٨ وتحديداً صدرت اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة أنشطة ترويج المخدرات (اتفاقية فينا ١٩٨٨) وتعد أهم اتفاقيات الأمم المتحدة باعتبارها قد فتحت الأنظار على مخاطر أنشطة غسيل الأموال المتحصلة من المخدرات، وأثرها المدمر على النظم الاقتصادية والاجتماعية للدول، وهذه الاتفاقية لا تعد من حيث محتواها اتفاقية خاصة بغسيل الأموال إذ هي في الأساس اتفاقية في حقل مكافحة المخدرات، بيد أنها تناولت أنشطة غسيل الأموال المتحصلة من تجارة المخدرات، وذلك على اعتبار أن تجارة المخدرات تمثل أكثر المصادر أهمية للأموال القذرة محل عمليات الغسيل.

بالإضافة إلى جهد الأمم المتحدة، وبعد عام واحد تقريباً تأسس إطار دولي لمكافحة جرائم غسل الأموال نشأ عن اجتماع الدول الصناعية السبعة الكبرى، وقد عكفت هذه المنظمة على تحديد أنشطة غسيل الأموال وفتحت عضويتها للدول الراغبة. وفي تقريرها لعام ٢٠٠٠ حددت هذه المنظمة ١٥ دولة غير متعاونة في ميدان مكافحة أنشطة غسيل الأموال من بينها دولة عربية واحدة هي لبنان التي بدورها تقدمت للمنظمة بإيضاحات واعتراضات على وضعها ضمن هذه القائمة السوداء. ويرجع لهذه المنظمة الفضل في وضع أول دليل إرشادي لأنشطة غسيل الأموال وهو في الحقيقة توصيات (التوصيات الأربعون) يجري الاعتماد عليها في وضع استراتيجيات المكافحة والتدابير التشريعية، ويعتمد عليها من قبل المؤسسات المالية والمصرفية لتقييم أدائها في هذا الحقل.

أما من حيث الجهد القانوني فيظهر دور الاتحاد الأوروبي بشكل واضح، حيث صدر عام

١٩٩٠ الاتفاقية الأوروبية المتعلقة بإجراءات التفتيش والضبط الإجرامي لغسيل الأموال، وحددت الإطار الدولي للتعاون في حقل مكافحة الأنشطة الإجرامية لغسيل الأموال، ومثلت الإطار القانوني الإرشادي للبرلمانات الأوروبية في معرض اتخاذه التدابير وسن التشريعات للتعاون من اجل مكافحة جرائم غسيل الأموال. وعلى هدي التوصيات الأربعين الصادرة عن الإطار الذي أنشأته مجموعة الدول الصناعية السبعة صدر عن اللجنة الأوروبية دليل الحماية من استخدام النظام المالي في أنشطة غسيل الأموال لعام ١٩٩١م، وقد هدف هذا الدليل الإرشادي إلى وضع إطار قانوني لجهات مكافحة غسيل الأموال في دول الأعضاء، وقد جرى تطبيق محتواه في العديد من التشريعات الأوروبية منها قانون العدالة الجنائية البريطاني لعام ١٩٩٣.

ومن حيث الجهد المالي وعلى صعيد الهيئات المتخصصة فان اللجنة الدولية للنظام البنكي والممارسات الإشرافية أصدرت مبادئ إرشادية للحماية من جرائم غسيل الأموال عام ١٩٨٨ عرفت باسم إعلان مبادئ بازل.

وفي المرحلة الحالية ثمة جهود واسعة في الإطار المالي والتكنيكي لمكافحة غسيل الأموال، وتحديدا لاستخدام الوسائل الالكترونية تبذل من قبل الهيئات المالية الدولية غير الربحية أو التجارية مثل هيئة سويفت التي عكفت على إجراء دراسات وإصدار سياسات وتوجيهات إرشادية في ميدان الدفع النقدي الالكتروني والأموال الالكترونية ووسائل آليات غسيل الأموال باستخدام شبكات المعلومات وفي مقدمتها الإنترنت، واستخدام التقنيات الحديثة لتبادل البيانات المالية، ويتقاطع مع هذا الجهد مع الجهود المبذولة في حقل البنوك الإلكترونية، وبنوك الإنترنت المتخذة من قبل الهيئات المتخصصة والخبراء في البنك الدولي وبنك التسويات ومختلف منظمات النظام الاقتصادي والتجاري الدولي، وكذلك منظمات وهيئات وشبكات النشاط المصرفي سواء غير الربحية أو التجارية. (سفر، ٢٠٠١: ٥٨-٦٢)

٤- الاستراتيجيات المصرفية لمكافحة جرائم غسيل الأموال:

سلوكيات لازمة لمواجهة خطر غسيل الأموال:

عادة ما يكون لدى البنوك أدلة توجيهية بشان أنشطة غسيل الأموال والمسائل المتعين ملاحظتها وإيلاؤها الاهتمام، وإخضاعها لمزيد من الفحص والتدقيق عند حصولها من قبل أحد الزبائن، وومن المهم الإشارة هنا إلى أن هذه الادلة التوجيهية التي تصدر عن منظمات وهيئات مصرفية وتنظيمية وقانونية لا تتضمن عادة كافة الأنشطة والوسائل؛ نظراً لتسارع وتنامي وتغير أنشطة غسيل الأموال الجرمية؛ ونظراً أيضاً لأن هذه الأدلة لا تكون بعيدة أيضا عن أيدي غاسلي الأموال ومنظماتهم الجرمية، وليس المقام لإعادة استعراض هذه القواعد والتوجيهات فهي متوفرة بين

أيدي المصرفيين، لكننا نقف على أكثر السلوكيات أهمية في سياسة الحماية من غسيل الأموال خاصة تلك التي تظهر في البيئة المصرفية العربية أكثر من غيرها.

لا تهاون في التثبت من شخص العميل وخاصة الاشخاص المعنوية:

يعد أهم عنصر من عناصر ضمان عدم الوقوع في منزلقات أنشطة غسيل الأموال، عدم تهاون المصرف في التوثق من شخص العميل وتحديداً لدى بدء التعامل، وإذا كانت المصارف العربية تولي اهتماماً بشأن الأشخاص الطبيعية فإن اهتمامها ليس بذات القدر بشأن الأشخاص المعنوية، وتحديداً الشركات والمؤسسات والجمعيات، مع أن الخطر في الغالب قد يكون لدى هذه الفئة؛ لأن الشركات الوهمية أو مؤسسات وشركات وجمعيات المواجهة أحد أهم وسائل غاسلي الأموال، وقد لوحظ في السنوات الأخيرة اتجاه عريض نحو فتح حسابات لشركات أجنبية غير مقيمة، أو لشركات أشخاص (وطنيين) منشأة في الخارج، أو المناطق الحرة، أو غيرها بالاكتفاء بوثائق غير كافية لمعرفة البنك لعميله بالشكل المطلوب، والأخطر التجاوز في أحيان كثيرة عن عناصر هامة للتوثق، صحيح أن البنوك تتطلب وثائق مصدقة، لكن كثيراً من السلوكيات تتجاوز أهمية التوثق من حقيقة وجود الشخص المعنوي، مكتفية بالظاهر غالباً، مع أن أهم ما دربت عليه المؤسسات المصرفية أن معرفة الزبون تتطلب معرفة سياسة عمله، ونطاق نشاطه وليس معرفة شخصه فحسب.

الحذر من العميل الذي يخفي المعلومات او يقدم معلومات غير كافية:

هذه القاعدة تعرفها المؤسسات المصرفية، لكنها في الحقيقة وفي الواقع العملي متجاوز عنها كثيراً، ولقد أظهرت الدراسات التحليلية لتقارير أنشطة غسيل الأموال العالمية أن أكبر صفقات غسيل الأموال كان يمكن كشفها من قبل البنك بمجرد ملاحقة ما يظهر من عدم دقة العميل في تزويد البنك بالمعلومات، سواء المتعلقة بشخصه، أو عمله، أو نشاطه، وليس معنى ذلك أن الزبون المتحفظ محل للشك، لكننا هنا نقف أمام ملاحظة قد تمثل مدخلاً أساسيا للحماية، فالزبون الممتنع عن تزويد معلومات بخصوص غرض العمل و عناصر الائتمان، أو عن مراكز العمل، أو غيرها مما تتطلبه الأعمال والخدمات المصرفية قد يخفي حقيقة ما تستلزم سيرها والتوقف عندها.

نشاطات غسيل الأموال عادة ما تغاير الأنشطة التي من أجلها بدا التعامل:

تنبه الأدلة الارشادية عادة إلى وجوب أخذ الحذر من تغير أنشطة الزبائن ومن الأنشطة التي لا تتلاءم مع أعمالهم الاعتيادية، وتتطلب التدقيق فيها، وهذه في الحقيقة مشكلة في البيئة العربية، البيئة التي يسعى ذوو المال فيها إلى اصطياد كل فرصة؛ لتحقيق الدخل بسبب عدم وضوح معالم الأنشطة الاستثمارية، وتأرجح المشاريع بين الفشل والنجاح واتجاهات التغيير، لكن هذا

الواقع لا يمنع البنك من الوقوف على أنشطة زبونه، مثل ورود أو صدور حوالات - خاصة بالوسائل الالكترونية - بمبالغ كبيرة دون وضوح مصدرها، أو من مصدر لا يتوامم مع طبيعة نشاط العميل، أو اتجاه العميل إلى تمويل صفقات، أو مشاريع بشكل مفاجيء تغاير أنشطته التمويلية.

اعتماد سياسة التقارير الدورية حول النشاط المصرفي وتحليل مخرجاتها:

تعلم البنوك أن ثمة عدداً كبيراً من التقارير تستوجبها أنشطة الإشراف على العمل المصرفي وأخرى تتطلبها الأدلة التوجيهية لمكافحة غسيل الأموال، ويلاحظ في البيئة العربية أنه وإن كان ثمة التزام بتنظيم هذه التقارير بأنواعها لكن ثمة - أيضا - استهانة بسياسات تحليلها واستظهار النتائج منها، ومواصلة قراءة التغيرات الواقعية بين تغيير وآخر، وفي هذا الإطار فإن تقارير الإيداعات والسحوبات وتقارير النقد الخارجي والمقاصة، وتقارير الحوالات مع بيان مصادرها وتحديدا البنك الأول الذي استلم النقد من العميل، وتقارير الائتمان والإقراض وغيرها تساهم في حال قراءتها المتفحصة التحليلية من المصرفيين الخبراء على كشف العمليات المريبة وعلى الأقل تحديد الموضع الذي يحتاج توثيقا وفحصا أكثر من غيره، ومن ثم التحرك الفوري إذا ماتبين وجود فعل غير مشروع.

هذه السلوكيات الأدبية جزء يسير مما تتضمنه عادة الأدلة التوجيهية الموجودة بين أيدي المصرفيين، لكن التساؤل لماذا هذه السلوكيات الأربعة دون غيرها ؟ إنها مسألة تتصل بما يظهره واقع النشاط المصرفي العربي، إذ قد لا تكون السلوكيات الأخرى ذات أثر في ظل رقابة البنك الداخلية، وفي ظل سياساته العملية وكذلك في ظل أنشطة الإشراف، والرقابة من البنك المركزي.

٥- جهود المملكة في محاربة عملية غسيل الأموال:

استشعاراً من المملكة بأهمية القضاء على الجرائم المالية، والتي أصبحت تشكل مصدر قلق عالمي، وتؤثر على أمن واقتصاد كثير من الدول، فقد حرصت على سن الأنظمة والتشريعات التي تسهم في القضاء على هذه الجريمة. وسنعرض فيما يأتي بعضاً من الجهود التي قامت بها المملكة لمكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب: (وزراء الداخلية السعودية: وحدة التحريات المالية)

- الموافقة على تطبيق التوصيات الأربعين لمكافحة عمليات غسيل الأموال الصادرة من فريق العمل المالي (FATF) عام ١٩٩٠، والتوصيات التسعة الخاصة بمكافحة تمويل الإرهاب.
- إنشاء وحدات غسل أموال في مؤسسة النقد العربي السعودي (البنك المركزي)، وفي جميع البنوك المحلية، مهمتها التأكد من عدم استغلال النظام المصرفي في عمليات غسل الأموال، وإبلاغ الجهات المختصة في حال الاشتباه.
- إصدار دليل قواعد ونظام مكافحة عمليات غسل الأموال وتمويل الإرهاب.

تطبيق مبدأ «اعرف عميلك» في المؤسسات المالية وغير المالية.

- إنشاء لجنة دائمة لمكافحة غسل الأموال مكونة من ممثلين من عدد من الجهات الحكومية لدراسة كل المواضيع المتعلقة بغسيل الأموال.
- تحديث وتطوير أجهزة الأمن وكل الأجهزة الأخرى المعنية بمكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب.
- دعم وتشجيع الدراسات والبحوث الأمنية المتخصصة في مجال مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب.
- تنفيذ القرارات الدولية الصادرة عن مجلس الأمن ذات الصلة بمكافحة غسيل الأموال، أو تمويل الإرهاب.
- تعميم القوائم الصادرة من الأمم المتحدة لتجميد الأصول المالية، واتخاذ الإجراءات الفورية نحو تجميد أصول من ترد أسماؤهم في تلك القوائم، في حال وجود أية حسابات، أو أرصدة للأشخاص، أو الهيئات الواردة في تلك القوائم.
- صدور نظام مكافحة غسل الأموال بموجب المرسوم الملكي رقم م/٣٩ بتاريخ ١٤٢٤/٦/٢٥هـ وما ورد بمادته الحادية عشرة من إنشاء (وحدة التحريات المالية).[1]
- اجتياز المملكة للتقييم المشترك من فريق العمل المالي (FATF) أثناء اجتماع الفريق في باريس في فبراير ٢٠٠٤.
- نظمت المملكة المؤتمر الدولي الأول لمكافحة الإرهاب، وذلك خلال الفترة من ٢٥ إلى ٢٨ من شهر ذي الحجة ١٤٢٥هـ الموافق من٥: ٨ فبراير ٢٠٠٥ م في مركز الملك عبد العزيز الدولي للمؤتمرات في مدينة الرياض بمشاركة أكثر من٥٠ دولة عربية وإسلامية وأجنبية، إلى جانب عدد من المنظمات الدولية والإقليمية والعربية، وتوقشت في المؤتمر العلاقة بين الإرهاب وغسل الأموال وتجارة المخدرات من خلال ورشة العمل الثانية «إحدى ورش العمل التي شكلت خلال المؤتمر»، وبمشاركة كل من: تونس وأوكرانيا، وأفغانستان، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية، واليمن، والسودان، وبلجيكا، وروسيا الاتحادية، وقطر، وكينيا، وسنغافورة، وبرئاسة بلجيكا.
- صدور اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة غسل الأموال.
- الموافقة على إنشاء (وحدة التحريات المالية) بموجب الأمر السامي الكريم رقم ٦٠٤١ وتاريخ ١٤٢٦/٤/٣٠هـ، واعتبار بدء عملها من ١٤٢٦/٨/٦هـ.
- قامت المملكة بجهود مشرة لمكافحة الإرهاب في إطار مجلس التعاون لدول الخليج العربية

والإطار العربي والإسلامي، ومن ذلك توقيعها على اتفاقية دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية لمكافحة الإرهاب ٢٠٠٤م، ومصادقتها على الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب عام ١٩٩٨م، إضافة إلى مصادقتها على معاهدة منظمة المؤتمر الإسلامي لمكافحة الإرهاب الدولي عام ١٩٩٩م، كما أنها تعمل بالتعاون والتنسيق مع الدول الخليجية والعربية والإسلامية لمواجهة ومكافحة الإرهاب.

- التعاون والتنسيق مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة في مجال مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب.
- تأييد جميع الجهود التي يبذلها المجتمع الدولي، ومنها تنفيذ قرارات مجلس الأمن ذات الصلة بمكافحة غسل الأموال، أو تمويل الإرهاب.
- المشاركة في عدد من الندوات والمؤتمرات المتعلقة بمكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب داخلياً وخارجياً.

ونتيجة لكل الجهود السابقة حققت المملكة أعلى درجات الالتزام بالتوصيات الـ (٤٠) المتعلقة بمكافحة غسل الأموال، والتوصيات الخاصة التسعة المتعلقة بمكافحة تمويل الإرهاب، بحسب تقرير دولي اعتمدته مجموعة العمل المالي (الفاتف)، ومجموعة العمل المالي لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (المينافاتف). ووضع التقرير المملكة في المرتبة الأولى عربيا، وأحد المراكز العشرة الأولى في ترتيب دول مجموعة العشرين. واعتمدت مجموعة العمل المالي (الفاتف) تقرير تقييم المملكة في مجال مكافحة غسل الأموال، وتمويل الإرهاب خلال اجتماعها الذي عقد في أمستردام خلال الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ يونيو ٢٠١٠م بعد اعتماده من قبل مجموعة العمل المالي لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (المينافاتف) خلال اجتماعها الذي عقد خلال الفترة من ٢: ٥ مايو ٢٠١٠ م في تونس.

٦- الخاتمة والتوصيات:

إن القراءات النظرية لعشرات التقارير الدولية، ومتابعة وسائل غسيل الأموال التي تعرضها الأدلة التوجيهية، تبقى المتطلب الأساسي للمعرفة بمخاطر هذا النشاط وأليات، لكنها قطعا لا تمثل الوسيلة الفاعلة لمكافحة هذه الأنشطة. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن العبء الأكبر لظاهرة غسيل الأموال يقع على المصارف والمؤسسات المالية، إذ إن المصارف تُعد القناة الرئيسة التي يصب فيها غاسلو الأموال أموالهم لاسيما في ظل قوانين السرية المصرفية. كما أن ظاهرة غسيل الأموال زادت في ظل عولمة الاقتصاد وانفتاح أسواق المال العالمية، وانتشرت بشكل لم يسبق له مثيل بسبب حرية حركة رؤوس الأموال عبر الدول المختلفة. وعلى ذلك فإن الدراسة توصي بما يلي:

- خلق رأي عام مناهض للجريمة بصفة عامة وجريمة غسيل الأموال بصفة خاصة؛ لما تتركه هذه الجريمة من تأثيرات سلبية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بشكل عام والمجال النقدي والمصرفي بشكل خاص.
- مشاركة حكومات الدول في المنتديات والمؤتمرات الدولية والإقليمية لمناقشة سبل مكافحة غسيل الأموال بما يضمن تبادل المعلومات والمعرفة حول سبل مكافحة هذه الجرائم.
- اتخاذ التدابير اللازمة للتحري عن الأشخاص الذين يمتلكون مؤسسات أو شركات لا تمارس نشاطاً تجارياً في البلد الذي يقع فيه المكتب المسجل.
- أهمية ضمان اشتراك القطاع الخاص وقياداته، لاسيما في المؤسسات المالية في الجهود الوطنية لمكافحة غسيل الأموال.
- تشديد الرقابة على الأموال التي تدخل المصارف في كل دولة ومعرفة مصادر الأموال التي يفتح أصحابها أهم حسابات في هذه المصارف خاصة إذا كان المبلغ كبيراً ويشتبه في أنه من كسب غير مشروع.
- أهمية وضع تشريع عربي قومي؛ لمحاربة غسيل الأموال يضع الخطوط العريضة للجوانب التي يمكن القيام بها من خلال التعاون والتنسيق بين المؤسسات المالية والمصرفية والتشريعية والأجهزة الأمنية في الدول العربية.
- تطوير قوانين سرية الحسابات المصرفية؛ لتنسجم مع مكافحة غسيل الأموال، وتدريب العاملين في المصارف والمؤسسات المالية، وأسواق المال وغيرها على الأساليب الحديثة لكشف محاولات غسيل الأموال والإبلاغ عنها.
- الاستفادة من خبرة عدد من المصارف العالمية التي تتجه نحو مكافحة غسيل الأموال، والعمل على إيجاد آلية تنسيق وتعاون دولي من تبادل المعلومات والخبرات القانونية والمالية والتقنية التي من شأنها أن تؤدي دوراً هاماً في مكافحة غسيل الأموال.
- وأخيراً استمرار المملكة في تشديد الرقابة، وبالتنفيذ الحازم للقوانين المتعلقة بالتجارة وبالأنظمة المصرفية، إذ تقوم الجماعات الإجرامية بتذليل كل الحواجز التي تحكم التجارة العالمية وحركة انتقال رؤوس الأموال.

ملحق الدراسة

نظام مكافحة غسل الأموال في المملكة العربية السعودية

صدر بالمرسوم الملكي الكريم رقم م/٣٩ وتاريخ ١٤٢٤/٦/٢٥هـ

وبقرار مجلس الوزراء رقم ١٦٧ وتاريخ ١٤٢٤/٦/٢٠هـ

وبتعميم وزير العدل رقم ١٣/ت/٢٢٧٦ وتاريخ ١٤٢٤/٧/٩هـ

المادة الأولى:

يقصد بالألفاظ والعبارات الآتية أينما وردت في هذا النظام المعاني الموضحة أمام كل منها ما لم يقتض السياق خلاف ذلك:

غسل الأموال: ارتكاب أي فعل، أو الشروع فيه يقصد من ورائه إخفاء، أو تمويه أصل حقيقة مكتسبة خلافاً للشرع أو النظام وجعلها تبدو كأنها مشروعة المصدر.

الأموال: الأصول أو الممتلكات أياً كان نوعها: مادية كانت أو معنوية، منقولة أو ثابتة، والمستندات القانونية والصكوك التي تثبت تملك الأصول أو حق متعلق بها.

المتحصلات: أي مال مستمد أو حصل عليه بطريق مباشر أو غير مباشر من ارتكاب جريمة من الجرائم المعاقب عليها وفقاً لأحكام هذا النظام.

الوسائل: كل ما استخدم أو أعد للاستخدام بأي شكل في ارتكاب جريمة من الجرائم المعاقب عليها وفقاً لأحكام هذا النظام.

المؤسسات المالية وغير المالية: أي منشأة في المملكة تزاول واحداً أو أكثر من الأنشطة المالية أو التجارية أو الاقتصادية، كالبنوك أو محلات الصرافة أو شركات الاستثمار أو التأمين أو الشركات التجارية أو المؤسسات الفردية أو الأنشطة المهنية، أو أي نشاط آخر مماثل تحدده اللائحة التنفيذية لهذا النظام.

العملية: كل تصرف في الأموال أو الممتلكات أو المتحصلات النقدية أو العينية، ويشمل على سبيل المثال: الإيداع، السحب، التحويل، البيع، الشراء، الإقراض، المبادلة، أو استعمال خزائن الإيداع ونحوها مما تحدده اللائحة التنفيذية لهذا النظام.

النشاط الإجرامي: أي نشاط يشكل جريمة معاقباً عليها وفق الشرع النظام بما في ذلك تمويل الإرهاب والأعمال الإرهابية والمنظمات الإرهابية.

الحجز التحفظي: الحظر المؤقت على نقل الأموال والمتحصلات وتحويلها أو تبديلها أو التصرف فيها أو تحريكها، أو وضع اليد عليها أو حجزها بصورة مؤقتة، استناداً إلى أمر صادر من محكمة أو سلطة مختصة بذلك.

المصادرة: التجريد والحرمان الدائمان من الأموال أو المتحصلات أو الوسائط المستخدمة في الجريمة، بناء على حكم قضائي صادر من محكمة مختصة.

الجهة الرقابية: الجهة الحكومية المختصة بمنح التراخيص للمؤسسات المالية، وغير المالية والمختصة كذلك بالرقابة، أو الإشراف على تلك المؤسسات.

السلطة المختصة: كل جهاز حكومي منوط به مكافحة عمليات غسل الأموال وفق اختصاصه.

المادة الثانية:

يعد مرتكباً جريمة غسل الأموال كل من فعل أياً من الأفعال الآتية:

أ- إجراء أي عملية لأموال أو متحصلات، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي، أو مصدر غير مشروع، أو غير نظامي

ب- نقل أموال أو متحصلات أو اكتسابها أو استخدامها أو حفظها أو تلقيها أو تحويلها، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي أو مصدر غير مشروع أو غير نظامي

ج- إخفاء أو تمويه طبيعة الأموال أو المتحصلات، أو مصدرها أو تحركاتها أو ملكيتها أو مكانها أو طريقة التصرف بها، مع علمه بأنها ناتجة من نشاط إجرامي أو مصدر غير مشروع أو غير نظامي

د- تمويل الإرهاب والأعمال الإرهابية والمنظمات الإرهابية

هـ- الاشتراك بطريق الاتفاق أو المساعدة أو التحريض أو تقديم الرشوة أو النصح أو التسهيل أو التواطؤ أو التستر أو الشروع في ارتكاب أي فعل من الأفعال المنصوص عليها في هذه المادة.

المادة الثالثة:

يعد مرتكباً جريمة غسل الأموال كل من فعل أياً من الأفعال الواردة في المادة (الثانية) من هذا النظام، أو اشترك فيه من رؤساء مجالس إدارات المؤسسات المالية وغير المالية أو أعضائها أو أصحابها أو موظفيها أو ممثليها المفوضين أو مدققي حساباتها أو مستخدميها ممن يتصرفون

بمقتضى هذه الصفات، مع عدم الإخلال بالمسؤولية الجنائية للمؤسسات المالية وغير المالية عن تلك الجريمة إذا ارتكبت باسمها أو لحسابها.

المادة الرابعة:

على المؤسسات المالية وغير المالية ألا تجري أي تعامل مالي أو تجاري أو غيره باسم مجهول أو وهمي، ويجب التحقق من هوية المتعاملين استناداً إلى وثائق رسمية، وذلك عند بداية التعامل مع هؤلاء العملاء، أو عن إجراء صفقات تجارية معهم بصفة مباشرة أو نيابة عنهم، وعلى تلك المؤسسات التحقق من الوثائق الرسمية للكيانات ذات الصفة الاعتبارية التي توضح اسم المنشأة وعنوانها وأسماء المالكين لها، والمديرين المفوضين بالتوقيع عنها، ونحو ذلك مما تحدده اللائحة التنفيذية لهذا النظام

المادة الخامسة:

على المؤسسات المالية وغير المالية الاحتفاظ لمدة لا تقل عن عشر سنوات من تاريخ انتهاء العملية أو قفل الحساب- بجميع السجلات والمستندات، لإيضاح التعاملات المالية والصفقات التجارية والنقدية سواء كانت محلية أو خارجية، وكذلك الاحتفاظ بملفات الحسابات والمراسلات التجارية وصور وثائق الهويات الشخصية

المادة السادسة:

على المؤسسات المالية وغير المالية وضع إجراءات احترازية ورقابة داخلية؛ لكشف أي من الجرائم المبينة في هذا النظام وإحباطها، والالتزام بالتعليمات الصادرة من الجهات الرقابية المختصة في هذا المجال.

المادة السابعة:

على المؤسسات المالية وغير المالية عند توافر مؤشرات ودلائل كافية على إجراء عملية وصفقة معقدة، أو ضخمة، أو غير طبيعية أو عملية تثير الشكوك والشبهات حول ماهيتها والغرض منها، أو أن لها علاقة بغسل الأموال أو بتمويل الإرهاب أو الأعمال أو المنظمات الإرهابية أن تبادر إلى اتخاذ الإجراءات الآتية:

- إبلاغ وحدة التحريات المالية المنصوص عليها في المادة (الحادية عشرة) من هذا النظام بتلك العملية فوراً.
- إعداد تقرير يتضمن جميع البيانات والمعلومات المتوافرة لديها عن تلك العمليات والأطراف ذات الصلة وتزويد وحدة التحريات به.

المادة الثامنة:

استثناءً من الأحكام المتعلقة بالسرية المصرفية فإن على المؤسسات المالية وغير المالية تقديم الوثائق والسجلات والمعلومات للسلطة القضائية أو السلطة المختصة عند طلبها.

المادة التاسعة:

على المؤسسات المالية وغير المالية والعاملين فيها وغيرهم من الملزمين بأحكام هذا النظام ألا يحذروا العملاء أو يسمحوا بتحذيرهم، أو تحذير غيرهم من الأطراف ذات الصلة من وجود شبهات حول نشاطاتهم.

المادة العاشرة:

على المؤسسات المالية وغير المالية أن تضع برامج لمكافحة عمليات غسل الأموال، على أن تشمل هذه البرامج كحد أدنى ما يأتي:

أ- تطوير وتطبيق السياسات والخطط والإجراءات والضوابط الداخلية، بما في ذلك تعيين موظفين ذوي كفاية في مستوى الإدارة العليا لتطبيقها.

ب- وضع نظم تدقيق ومراجعة داخلية تعنى بمراقبة توافر المتطلبات الأساسية في مجال مكافحة غسل الأموال.

ج- إعداد برامج تدريبية مستمرة للموظفين المختصين؛ لإحاطتهم بالمستجدات في مجال عمليات غسل الأموال وبما يرفع من قدراتهم في التعرف على تلك العمليات وأنماطها وكيفية التصدي لها.

المادة الحادية عشرة:

تنشأ وحدة لمكافحة غسل الأموال تسمى «وحدة التحريات المالية»، ويكون من مسؤولياتها تلقي البلاغات وتحليلها، وإعداد التقارير عن المعاملات المشبوهة في جميع المؤسسات المالية وغير المالية، وتحدد اللائحة التنفيذية لهذا النظام مقر هذه الوحدة وتشكيلها واختصاصاتها وكيفية ممارستها وارتباطها.

المادة الثانية عشرة:

لوحدة التحريات المالية عند التأكد من قيام الشبهة أن تطلب من الجهة المختصة بالتحقيق القيام بالحجز التحفظي على الأموال والممتلكات والوسائط المرتبطة بجريمة غسل الأموال لمدة لا تزيد على عشرين يوماً، وإذا اقتضى الأمر استمرار الحجز التحفظي لمدة أطول من ذلك فيكون بأمر قضائي من المحكمة المختصة.

المادة الثالثة عشرة:

يجوز تبادل المعلومات التي تكشف عنها المؤسسات المالية وغير المالية وفقاً لأحكام المادة (الثامنة) من هذا النظام بين تلك المؤسسات والسلطات المختصة حين تكون تلك المعلومات متعلقة بمخالفة أحكام هذا النظام؛ وعلى السلطات المختصة الالتزام بسرية تلك المعلومات، وعدم الكشف عنها إلا بالقدر الذي يكون ضرورياً لاستخدامها في التحقيقات، أو الدعاوى المتعلقة بمخالفة أحكام هذا النظام.

المادة الرابعة عشرة:

تحدد اللائحة التنفيذية لهذا النظام قواعد وإجراءات الإفصاح عن المبالغ المالية النقدية والمعادن الثمينة التي يسمح بدخولها المملكة وخروجها منها، وتحدد مقدار المبالغ والأوزان الواجب الإفصاح عنها

المادة الخامسة عشرة:

إذا حكم بمصادرة أموال أو متحصلات أو وسائط وفقاً لأحكام هذا النظام وكان غير واجبة الإتلاف، فللسلطة المختصة أن تتصرف بها وفقاً للنظام، أو اقتسامها مع الدول التي تربطها مع المملكة اتفاقيات أو معاهدات سارية.

المادة السادسة عشرة:

يعاقب كل من يرتكب جريمة غسل الأموال المنصوص عليها في المادة (الثانية) من هذا النظام بالسجن مدة لا تزيد عن عشر سنوات وبغرامة مالية لا تزيد على خمسة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، مع مصادرة الأموال والمتحصلات والوسائط محل الجريمة، وإذا اختلطت الأموال والمتحصلات بأموال اكتسبت من مصادر مشروعة كانت هذه الأموال خاضعة للمصادرة في حدود ما يعادل قيمة المقدرة للمتحصلات غير المشروعة وللمحكمة المختصة أن تعفي من هذه العقوبات مالك الأموال أو المتحصلات موضوع التجريم أو حائزها أو مستخدمها إذا أبلغ السلطات قبل علمها بمصادر الأموال أو المتحصلات وهوية المشتركين، دون أن يستفيد من عائداتها.

المادة السابعة عشرة:

تكون عقوبة السجن مدة لا تزيد خمس عشرة سنة وغرامة مالية لا تزيد على سبعة ملايين ريال إذا اقترنت جريمة غسل الأموال بأي من الحالات التالية:

- إذا ارتكب الجاني الجريمة من خلال عصابة منظمة.
- استخدام الجاني للعنف أو الأسلحة.

- شغل الجاني وظيفة عامة واتصال الجريمة بهذه الوظيفة، أو ارتكابه الجريمة مستغلاً سلطاته أو نفوذه.
- التغرير بالنساء أو القصر واستغلالهم.
- ارتكاب الجريمة من خلال مؤسسة إصلاحية أو خيرية أو تعليمية أو في مرفق خدمة اجتماعية.
- صدور أحكام محلية أو أجنبية سابقة بالإدانة بحق الجاني، وبوجه خاص في جرائم مماثلة.

المادة الثامنة عشرة:

دون الإخلال بالأنظمة يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على سنتين وبغرامة مالية لا تزيد على خمسمائة ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من أخل من رؤساء مجالس إدارات المؤسسات المالية وغير المالية أو أعضائها أو أصحابها أو مديرها أو موظفيها أو ممثليها المفوضين عنها أو مستخدميها ممن يتصرفون بمقتضى هذه الصفات بأي من الالتزامات الواردة في المواد (الرابعة، والخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة، والتاسعة، والعشرة) من هذا النظام، ويسري تطبيق العقوبة على من يزاول النشاط دون الحصول على التراخيص اللازمة.

المادة التاسعة عشرة:

يجوز بحكم بناء على ما ترفعه الجهة المختصة أن توقع على المؤسسات المالية وغير المالية التي تثبت مسؤوليتها وفقاً لأحكام المادتين (الثانية) و(الثالثة) هذا النظام غرامة مالية لا تقل عن مائة ألف ريال ولا تزيد على ما يعادل قيمة الأموال محل الجريمة.

المادة العشرون:

فيما عدا العقوبات المنصوص عليها في هذا النظام يعاقب كل يخالف أحكامه بالسجن مدة لا تزيد على ستة أشهر وبغرامة مالية لا تزيد على مائة ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين.

المادة الحادية والعشرون:

لا تطبق العقوبات الواردة في هذا النظام بحق من وقع في مخالفته بحسن نية.

المادة الثانية والعشرون:

يجوز تبادل المعلومات التي تكشف عنها المؤسسات المالية وغير المالية بين تلك المؤسسات والسلطات المختصة في دول أخرى تربطها بالمملكة اتفاقيات أو معاهدات سارية، أو تبعاً للمعاملة بالمثل، وذلك وفقاً للإجراءات النظامية المتبعة، دون أن يشكل ذلك إخلالاً بالأحكام والأعراف المتعلقة بسرية أعمال المؤسسات المالية وغير المالية.

المادة الثالثة والعشرون:

للسلطة القضائية بناءً على طلب من محكمة أو سلطة مختصة بدولة أخرى تربطها بالمملكة اتفاقية، أو معاهدة سارية أو تبعاً للمعاملة بالمثل أن تأمر بالتحفظ على الأموال، أو المتحصلات أو الوسائط المرتبطة بجريمة غسل الأموال وفق الأنظمة المعمول بها في المملكة. وللسلطة المختصة بناءً على طلب من سلطة مختصة بدولة أخرى تربطها بالمملكة اتفاقية، أو معاهدة سارية أو تبعاً للمعاملة بالمثل أن تأمر بتعقب الأموال أو المتحصلات أو الوسائط المرتبطة بجريمة غسل الأموال وفق الأنظمة المعمول بها في المملكة.

المادة الرابعة والعشرون:

يجوز الاعتراف والتنفيذ لأي حكم قضائي بات ينص على مصادرة الأموال أو العائدات أو الوسائط المتعلقة بجرائم غسل الأموال صادر من محكمة مختصة بدولة أخرى تربطها بالمملكة اتفاقية، أو معاهدة سارية أو تبعاً للمعاملة بالمثل، وذلك إذا كانت الأموال أو المتحصلات أو الوسائط التي نص عليها هذا الحكم جائزاً إخضاعها للمصادرة وفقاً للنظام المعمول به في المملكة.

المادة الخامسة والعشرون:

يعفي رؤساء مجالس إدارات المؤسسات المالية وغير المالية أعضاءها، أو أصحابها، أو موظفيها، أو مستخدميها، أو ممثليها المفوضين عنها من المسؤولية الجنائية أو المدنية أو الإدارية التي يمكن أن تترتب على تنفيذ الواجبات المنصوص عليها في هذا النظام أو على الخروج على أي قيد مفروض للضمان سرية المعلومات، ما لم يثبت أن ما قاموا به قد كان بسوء نية لأجل الإضرار بصاحب العملية.

المادة السادسة والعشرون:

تختص المحاكم العامة بالفصل في جميع الجرائم الواردة في هذا النظام.

المادة السابعة والعشرون:

تتولى هيئة التحقيق والادعاء العام التحقيق والادعاء أمام المحاكم في الجرائم الواردة في هذا النظام.

المادة الثامنة والعشرون:

يصدر وزير الداخلية بالاتفاق مع وزير المالية اللائحة التنفيذية لهذا النظام خلال تسعين يوماً من تاريخ صدوره.

المادة التاسعة والعشرون:

ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية، ويعمل به بعد مرور ستين يوماً من تاريخ نشره.

الهوامش

١- يمكن مراجعة المرسوم في ملحق البحث

قائمة المراجع

- النبر، هيام، (٢٠٠٤)، المد والجزر بين السرية المصرفية وتبييض الأموال: دراسة مقارنة للقوانين التي تحكم السرية المصرفية وتبييض الأموال، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.
- الخريشة، أمجد، (٢٠٠٥)، جريمة غسيل الأموال: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، اليمن.
- السعد، صالح، (٢٠٠٤)، دليل البنوك في كشف غسيل الأموال، اتحاد المصارف العربية، بيروت.
- سفر، أحمد، (٢٠٠١)، المصارف وتبييض الأموال (تجارب دول عربية وأجنبية)، اتحاد المصارف العربية، بيروت.
- شمس الدين، أشرف توفيق، (٢٠٠٢)، "مدى ملائمة تجريم غسل الأموال للقواعد المستقرة: دراسة لقانون مكافحة غسيل الأموال المصري والمقارن"، بحث قدم إلى مؤتمر الأعمال المصرفية الالكترونية بين الشريعة والقانون، دبي، ٩-١١ مايو.
- عبد الوهاب عرفة، (٢٠٠٥)، جريمة غسل الأموال، الطبعة الأولى، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.
- رمزي نجيب، (٢٠٠٣)، غسيل الأموال جريمة العصر: دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، القاهرة.
- رفتح الرحمن عبد الله الشيخ، (١٤٢٢هـ)، الجهود الدولية في مكافحة غسيل الأموال، مجلة الأمن والحياة، العدد ٢٢٨، السنة العشرين، جمادي الأولى.
- مناهل مصطفى وافتخار الرفيعي، (٢٠٠٨)، دور المصارف لمواجهة عمليات الاحتيال المالي وغسيل الأموال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- مصطفى، خالد، (٢٠٠٨)، جريمة غسل الأموال: دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- رمدن، شواهله، (٢٠٠١)، ظاهرة غسيل الأموال: دراسة مقارنة، كلية الحقوق، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.
- وزارة الداخلية السعودية، وحدة التحريات المالية، النشرة الدورية الرابعة، لعامي ٢٠٠٩م و ٢٠١٠م.
والدليل الاسترشادي لمكافحة غسيل الأموال.

٢

التربية

جامعة الطائف

قيم العمل والتوافق المهني
لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الطائف

د. وصل الله عبدالله السواط
أستاذ مساعد بكلية التربية-جامعة الطائف

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، بمحافظة الطائف؛ كما هدفت الدراسة إلى معرفة ترتيب قيم العمل لدى عينة الدراسة باختلاف النوع (معلمين-معلمات)، كذلك تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير النوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل والتوافق المهني.

استخدم الباحث المنهج الوصفي،وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة الطائف البالغ عددهم (٢٢٩) معلماً ومعلمة، طبق الباحث مقياس قيم العمل من إعداد اعتماد علام وزايد ومقياس التوافق المهني من إعداد الباحث، وتم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية من أهمها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية،معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين الثنائي، اختبار شيفيه.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قيم العمل ودرجات التوافق المهني لدى عينة البحث.كما أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في ترتيب قيم العمل لدى عينة الدراسة باختلاف النوع (معلمين-معلمات)، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (معلمين-معلمات) والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل. في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (معلمين-معلمات)، والتخصص على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني، كما أظهرت الدراسة وجود تفاعل دال إحصائياً بين النوع (معلمين-معلمات) والتخصص على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني.

وأوصى الباحث بعدد من التوصيات في ضوء نتائج بحثه.

مقدمة:

لقد شهد التّاريخ للمعلّم بالرّفعة والقداسة، فكان تاج الرؤوس ذا هيبة ووقار، فهو الأمين المستشار، وهو الأب الحنون البار لدى الكبار والصغار، وهو السّراج الّذي ينير الدرب للسالك، يروي العقول والأفكار ويحميها من الانحراف والانجراف نحو التيارات الفاسدة المضرّة. فالمعلم مرب في المقام الأول والتعليم جزء من عملية التربية. وقد أشار القرآن الكريم إلى دور المعلمين من الأنبياء وأتباعهم في كثير من الآيات القرآنية فقال الله تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ (الجمعة:٢)، وتعد مهنة التدريس هي المهنة الأم؛ لأنها تعتبر المصدر الأساس الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشريّة المؤهلة؛ ليس هذا فحسب، بل إن المعلمين يسهمون في تشكيل مستقبل تلك المجتمعات بتكوينهم لشخصيّات الشباب منذ نعومة أظفارهم، هؤلاء الشباب الذين يحملون عبء المسؤوليّة في مستقبل أوطانهم وشعوبهم، وما من أمة تسعى لأن تحتل مكاناً مرموقاً بين الأمم إلا وأولت العملية التربوية اهتماماً بالغاً تستطيع من خلالها بناء جيل مثقف متسلح بالعلم قادر على مواجهة تحديات العصر وعلى التكيف مع معطيات التكنولوجيا المتجددة.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمعلمي الطلاب العاديين؛ فإن العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية والشاقة في نفس الوقت، حيث تعد مهنة التدريس والعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر المهن التعليمية التي تكثر فيها الضغوط وبالتالي عدم التوافق مع هذه المهنة التي تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات لدى المعلمين والمعلمات،ويشير الزيودي(٢٠٠٥ م: ١٩١) إلى أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة يعانون من مشاعر الإحباط والقلق والاكتئاب ومنهم من يواجه مشكلات صحية معينة، لما تقتضيه هذه المهنة من متطلبات وأعباء إضافية مع فئات متنوعة من الأفراد غير العاديين الذين يعانون بعض الإعاقات إذ يعد كل طالب حالة خاصة تتطلب إعداد الخطط التربوية الفردية، واختيار أساليب التدريس المناسبة. وتشير سماح الأكشر(٢٠٠٣م: ٢) إلى أن التعامل مع الفئات الخاصة تعتبر بمثابة تحد لمعلميهم بكل المقاييس حيث يمثل تحدياً كبيراً لهؤلاء المعلمين ومشقة في العمل المهني وأعباء كثيرة تتحدى قدراتهم،ويضيف مطر (٢٠٠٥: ١٤)إلى أن هناك العديد من نتائج البحوث التي توصلت إلى حقيقة هامة مفادها: وجود تأثير مباشر لمهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة على ظهور الكثير من الاضطرابات النفسية والانفعالية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة عند مقارنتهم بنظائرهم من معلمي المدارس العادية.

وإذا كانت القيم مهمة في كل عمل نقوم به فإننا أحوج ما تكون لهذه القيم في عملنا التربوي؛

لأن التربية لا يمكن أن تنعزل في وظيفتها وأهدافها عن القيم،بل إن التربية في ذاتها عملية قيمية،والقيم تصوغ العمل التربوي وتوجهه،لأن التربية تستهدف إعداد الإنسان المتوافق إيجابياً مع مجتمعه.

ويشير حمادات (٢٠٠٤: ١٨)إلى أن العملية التربوية التي تسود أي مجتمع تحتاج إلى توافق الأنماط السلوكية والقيم،كما أن القيم تؤدي دوراً حاسماً في نجاح العمل التربوي ويضيف الرمحي(١٩٩٥: ٣٢)أن التربية في جوهرها عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرسها لدى أبنائها،بل إن أهم ناتج للتربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة،ولذلك فإن فهم القيم المرتبطة بالعمل المدرسي يساعد المنظمات التعليمية في تحقيق أهدافها. وتبرز أهمية القيم في أنها تتصل بكل مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمهنية والدينية«الإسلامية» والجمالية والأخلاقية وموضوع القيم في مجال العمل له أهمية عظيمة في سعادة ونجاح العامل في مهنته،ضمن خلال قيم العمل يستطيع العامل الإحساس بتقدير الآخرين لفعاليته وجدارته، وتقديره لنفسه؛ حتى يصل إلى مستوى من التوافق النفسي عن ذاته، والتوافق المهني مع عمله مما يجعله يعيش حياة مهنية فاعلة لها معنى يشعر فيها بالاحترام، والتقدير، والإنتاج، وجودة الحياة، والتوافق المهني مطلب أساسي يساعد العاملين بصفة عامة، والمعلمين بصفة خاصة في أداء أدوارهم بفاعلية فتوافق المعلم مع عمله يوفر له أحسن الظروف التي تكفل حسن استغلاله لقدراته وإمكاناته؛ ما يؤدي إلى نجاح العملية التربوية،في حين أن سوء التوافق يؤدي إلى فقدان المعلم لقدرته على العطاء، وانعدام دافعيته للعمل وتشير إيمان رجب (٢٠٠٥: ٣) إلى أن التوافق المهني للمعلم يعد من أهم المتغيرات بالنسبة للمعلم، فتوافق المعلم في عمله يجعله يؤديه كما هو متوقع منه، ومن هنا أصبح التوافق المهني للمعلمين من المتغيرات الهامة والجديرة بالبحث كما يضيف اللواح (٢٠٠١: ٨) أن التوافق المهني في مجال التربية الخاصة ليس بالأمر السهل.

وتتجلى أهمية دراسة هذين المتغيرين من خلال ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة العنزي، ١٩٨٦؛ عوض، وعبداللطيف، ١٩٨٩؛ القندور وفرحات،١٩٩٢؛ عبدالصمد، ١٩٩٤؛ مقدم، ١٩٩٤؛ عيسى، ١٩٩٥؛ الشمري،١٩٩٧؛ عبدالحميد،١٩٩٩؛ معمرية، ٢٠٠١؛ حمادات، ٢٠٠٣؛الشاعري، ١٤٢٤هـ؛ الثبيتي، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠٠٥؛ الهيتي، ٢٠٠٥؛ إيمان رجب،٢٠٠٥؛الضامن،٢٠٠٦؛ أبوحميدان والطراونة،٢٠٠٧؛ هاج ستروم وجلبيرج Hagstrom and Kjellberg،٢٠٠٧؛القرني،٢٠٠٨؛الصعب،٢٠٠٩؛العطاس،٢٠٠٩ العبيدي ٢٠١٠،التي أكدت على أهمية دراسة أحد هذين المتغيرين أو كليهما.وأنه نتيجة لتوافر بيئة مناسبة لقيم العمل فإن التوافق المهني لدى الأفراد العاملين سوف يكون في أحسن مستوياته مما سينعكس

على عطائهم وإنتاجهم.

مما سبق يتضح أن قيم العمل والتوافق المهني نالت اهتمام العديد من المختصين في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية إلا أن الذين تعرضوا لها لم يهتموا بدراسة هذين المتغيرين لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وانطلاقاً من ذلك فقد نشأت لدى الباحث فكرة دراسة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة الطائف.

مشكلة الدراسة:

إن مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة مهنة كسائر المهن، إلا أنها تختلف عن باقي المهن؛ نظراً للدور التربوي لهؤلاء المعلمين والمعلمات لما يقومون به من مهام جسيمة ملقاة على عواتقهم إزاء متطلبات المهنة والعصر الذي يعيشون فيه ولا يقتصر الأمر على ذلك بل تشير الكثير من البحوث والدراسات التي تناولت هذا المجال ظهور كثير من ضغوط العمل الوظيفي، وعدم الرضا المهني وانخفاض الفعالية الذاتية العامة والنوعية للمعلم، مما يؤثر سلباً على تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية المنشودة (مطر، ٢٠٠٥م: ٤).

كما يضيف عبدالسلام (١٩٩٧: ٢٠٤) أن زيادة الضغوط الملقاة على عاتق المعلمات يجعلهن غير قادرات في بعض الأحيان على التوفيق بين مسؤولياتهم نحو أبنائهن وأزواجهن؛ ما ينتج عنه ظهور العديد من المشكلات الأسرية التي تؤثر على سلوك الأبناء.

لذا فإن مفهوم قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة من أكثر العوامل تأثيراً على خبرات النجاح أو الفشل، وهي بمثابة الدافع لبذل الجهد وتحقيق الأهداف، فقيم العمل تعد من أهم العناصر التي يجب أن تؤخذ في اعتبار الفرد عند اختيار مهنته وتخطيط مساره الوظيفي؛ ومن ثم فإن فهمها يساعد على إزالة التناقضات التي تنشأ بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها. أما التوافق المهني فيشير إلى التوازم بين الفرد ومهنته، وهذا أمر مهم يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد، ومن ثم فإن دراسة قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة تأتي في مقدمة الأمور التي يجب دراستها والتحقق منها لتحقيق أفضل عائد تربوي، وحيث إن علاقة قيم العمل بالتوافق لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لم تبحث إلى الآن – على حد علم الباحث – لذا فمن المهم التعرف على القيم المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وعلاقة تلك القيم بتوافقهم المهني. وقد تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة على التساؤلات الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى عينة الدراسة ؟

٢- هل يختلف ترتيب قيم العمل باختلاف النوع (معلمين-معلمات) لدى عينة الدراسة ؟

٣ -هل يوجد تأثير للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل؟

٤- هل يوجد تأثير للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى عينة الدراسة.

٢- معرفة ترتيب قيم العمل لدى عينة الدراسة.

٣- معرفة أثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل.

٤- معرفة أثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة النظرية من خلال إثراء البحوث في موضوعي قيم العمل والتوافق المهني اللذين يعتبران من الموضوعات المهمة لما لهما من تأثير مباشر على العائد المهني سواء للمهنة أو للفرد. كما تأتي أهمية الدراسة من خلال إثارة اهتمام المسؤولين في التربية والتعليم إلى أهمية قيم العمل والتوافق المهني لتحقيق أفضل عائد تربوي، كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال محاولة الباحث الكشف عن موضوعي قيم العمل والتوافق المهني بوصفهما جزءاً مرتبطاً بسلوك أفراد العينة في مجال العمل المهني مما سينعكس على ارتفاع مستوى عطائهم وإنتاجيتهم في مجال عملهم. كما أن هذه الدراسة قد تسهم في إثراء الدراسات في مجال علم النفس بوجه عام، وفي مجال التوجيه والإرشاد المهني على وجه الخصوص، وقد توفر قدراً من المعلومات في هذا المجال، إضافة إلى أنها تعتبر من الدراسات الأولى -حسب اطلاع الباحث- في مجال دراسة قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في إعطاء مؤشرات تقديرية تفيد المختصين في التوجيه والإرشاد المهني في أثناء القيام بعملية المواءمة بين خصائص العاملين ومتطلبات الوظيفة المهنية، ويمكن لوزارة التربية والتعليم الاستفادة من هذه الدراسة في عملية انتقاء الأفراد المناسبين لمهنة التعليم في مجال التربية الخاصة. كما أن معرفة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة يسهم في وضع برامج إرشادية تربوية تساعد على تحسين مستوى معلمي التربية الخاصة، كما تقدم هذه الدراسة تصوراً عن قيم العمل السائدة لدى معلمي التربية الخاصة، وبالتالي امكانها على توافقهم المهني.هذا

بالإضافة إلى أن هذه الدراسة وفرت مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة الذي قام الباحث ببنائه.

مفاهيم الدراسة:

١- قيم العمل Work Values:

عرفها علام وزايد (١٩٩٢م) بأنها «مجموعة الموجهات السلوكية التي تحدد سلوك الفرد داخل عمله، فيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه.

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها معلمو ومعلمات التربية الخاصة على مقياس قيم العمل المستخدم في هذه الدراسة.

٢- التوافق المهني Vocational Adjustment:

عرفه عوض (١٩٨٤: ٤١) بأنه حالة من الرضا يشعر بها الفرد عن عمله الذي يقوم به نتيجة لقيامه بكل ما يطلب منه في مجال تخصصه بكفاءة واقتدار.

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها معلمو ومعلمات التربية الخاصة على مقياس التوافق المهني المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: قيم العمل والتوافق المهني.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومي(بنين وبنات) بتعليم الطائف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.

كما تحددت هذه الدراسة بطبيعة أدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ - قيم العمل:

يعتبر موضوع القيم بوجه عام من أهم الدراسات التي تهتم بها البحوث النفسية؛ لارتباطها بعدة نواح نظرية وتطبيقية في ميدان علم النفس، وقد ظهر هذا في اهتمام علماء النفس في ميدان علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، والإرشاد النفسي، كما ظهر أيضاً في اهتمام المختصين في ميدان التوجيه التربوي والمهني، وترتبط قيم العمل في طبيعتها وفي وظيفتها مع بقية الأنواع الأخرى من القيم سواء أكانت قيماً اجتماعية، أم اقتصادية، أم سياسية، أم فكرية ؟ بل تدعم بعضها بعضاً، وتكملها وتستمد منها بعض الخصائص، كما تتصف قيم

العمل بارتباطها المباشر بالسلوك التنظيمي، ومن ثم فهي تتحدد من خلال العلاقات التي تربط العاملين برؤسائهم ومرؤوسيهم وبزملائهم والمتعاملين معهم.

ويتفق الباحث مع ما ذكره العطاس(٢٠٠٩: ٣٤) من أن القيم تعتبر محدداً جوهرياً من محددات السلوك الإنساني، إذا تعمن العلاقات الإنسانية بكافة صورها، فهي ترتبط بدوافع السلوك وأهداف الأفراد الشخصية والتنظيمية.

مفهوم قيم العمل:

بدأت المحاولات الأولى لدراسة القيم في علم النفس على يد اثنين من علماء علم النفس، هما ادوارد سبرانجر في كتابه «أنماط الرجال Types of Men» عام ١٩٢٨م، وليون لويس ثرستون الذي نشر مقالاً عام ١٩٥٤م بعنوان «قياس القيم: منظور نفسي» (معمرية،٢٠٠١: ٤٢) ثم توالت دراسة القيم بعد ذلك وخاصة بعد شعور كثير من المرشدين النفسيين والموجهين التربويين والمهنيين بأهميتها في عملية التوافق للدراسة والمهنة والحياة بصورة عامة، فالإنسان يتوافق للدراسة أو المهنة التي يراها من وجهة نظره أكثر قيمة من غيرها، أو التي تحقق للقيمة إشباعاً أعظم (هنا،١٩٨٦: ٥٦).

ويعتبر سوبر Super ١٩٧٠م في مقدمة المهتمين بموضوع قيم العمل في مجال السلوك المهني فقد عرفها بأنها الإشباعات التي يبحث عنها الرجال والنساء في العمل، هذه الإشباعات قد تكون مصاحبة أو ناتجة عن العمل(منصور، ١٩٨١: ٣٢). كما أورد هنا(١٩٨٦: ٣٤) تعريف قيم العمل بأنها تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص، أو الأشياء، أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشئ من هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأشار المصري (١٩٨٦: ٥٢) إلى مفهوم قيم العمل بأنها: مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها؛ ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس، ناجحاً في مهنته ما دام قادراً على اكتساب ثقة زبائنه والمتعاملين معه من زملاء ورؤساء ومرؤوسين. وعرف الطراونة (١٩٩٠: ٢١) قيم العمل بأنها: مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد أو الجماعة، وترتبط هذه المبادئ بتحديد ما هو خطأ وما هو صواب في موقف معين. كما أشار شموط(١٩٩٠: ٧٥) إلى تعريف القيم في مجال العمل بأنها: القيم التي يتبناها الفرد، والتي تؤثر في دوافع العمل لديه. كما عرف العطاس (٢٠٠٩: ١٣) مفهوم قيم العمل بأنها: مجموعة القيم التي يتفق عليها من ينتمون إلى عمل واحد، وتؤثر في دوافعهم، ويتقبلونها كأساس للسلوك المهني وتلعب دوراً فعالاً في إشباع الحاجات، والميول.

إن التعريفات السابقة لقيم العمل تُظهر قدراً من جوانب الاتفاق بينها يمكن توضيحها في الآتي:

- إن قيم العمل معيار تفضيلي يمثل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الإنسان، وتوجه سلوكه.
- إن قيم العمل التي يتبناها الفرد تكشف عن نفسها من خلال الأنشطة السلوكية التي تصدر عنه في المواقف المختلفة.
- إن لكل فرد نظامه القيمي الخاص به، يكتسبه من خلال التفاعل مع خبراته ومعارفه وثقافته التي يعيش فيها.

أهمية قيم العمل:

إن قيم العمل هي الأساس في أية ثقافة تنظيمية، وهي جوهر فلسفة المنظمة لتحقيق النجاح، كما أن قيم العمل تعطي شعوراً بالتوجيهات المشتركة لكل العاملين، وتعد مؤشرات لتصرفاتهم اليومية، وعلاوة على ذلك فإن المنظمة تحصل على قوة كبيرة من خلال وجود قيم عمل مشتركة، إذا يصبح العاملون على معرفة بالمعايير التي يجب عليهم الالتزام بها، ومن ثَم تكون لديهم القدرة على اتخاذ قرارات تدعم هذه المعايير ومن خلال هذه القيم سوف يشعرون بأهميتهم في المنظمة وكذا تتأثر دوافعهم، لأن الحياة في المنظمة سوف تصبح ذات معنى بالنسبة لهم، أي أنها تؤدي إلى خلق شعور بالهُوية بالنسبة للأفراد العاملين في المنظمة وتصبح قيم العمل حقيقة في عقول عدد كبير منهم.

قيم العمل وعلاقتها بالتربية:

إن دراسة قيم العمل ضرورية للتربية حيث ينبغي على التربية بمؤسساتها المختلفة تمحيص وغرس وتدعيم هذه القيم لدى الأفراد ويمكن تلخيص العلاقة بين قيم العمل والتربية كما أشار القرني (٢٠٠٨: ٦٣) في ما يلي:

- التربية في ذاتها عملية قيمية ما دام هدفها تنمية الفرد والجماعة.
- إن بناء القيم في الفرد والجماعة ليس مسؤولية مادة دراسية بذاتها وإنما هو مسؤولية كل جوانب العمل التربوي.
- إن بناء القيم لابد أن يسبقه إزالة التناقضات بين الفكر والعمل وبين النظرية والتطبيق.
- إن بناء القيم يتطلب تخطيطاً عميقاً تشترك فيه جميع وسائط التربية ليتم تحويل أفراد المجتمع إلى أفراد يمتلكون قيماً راقية.

ب- التوافق المهني:

أوضح نجاتي (١٩٦٤: ٥١) أن التوافق المهني يقوم على حقيقة أن سعادة الفرد الحقيقية إنما تتحقق من حبه لعمله، ورضائه عنه، وشعوره بقيمة نفسه كعضو نافع في المجتمع يستطيع أن يساهم في تقدمه، ولن تتحقق هذه السعادة إذا لم يكن العمل الذي يقوم به الفرد ملائماً له.

ويتفق هذا مع ما ذكره أبو النيل (١٩٧٣: ١١٩) بأن وضع الفرد في العمل الذي يناسبه جسمياً، ونفسياً أهم ما يسبب له التوافق النفسي، وأهم ما يجعله مستمداً لأقصى ما تؤهله طبيعته وإمكانياته من إنتاج.

وفي نفس الاتجاه عَرَّف عوض(١٩٧٦: ٥٧) التوافق المهني بأنه: العملية الديناميية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه، وبين البيئة المهنية المادية – الاجتماعية، والمحافظة على هذا التلاؤم، وبذلك فالتوافق يمثل مدى نتاج الفرد في تحقيق علاقات مرضية ومفيدة بينه، وبين مختلف عناصر العمل، والمواقف المرتبطة فيه والمؤثرة به، بحيث يكون إنتاجا جيداً، وتكون علاقاته بالعمل، والرؤساء، والزملاء علاقات تفاهم، وحب، واحترام متبادل.

كما تعرض بعض الباحثين لتعريف التوافق المهني بصفة عامة فقد عرفه زهران (١٩٨٥: ١١٢) بأنه: عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل بغرض توازن الفرد وبيئته. ويعرفه عبد الحميد (١٩٩٩: ٩١) بأنه حالة دينامية متغيرة من الاتساق بين قدرات الفرد وحاجاته من جهة والمتطلبات النفسية، والعقلية، والاجتماعية لبيئة العمل المادية، والاجتماعية، من جهة أخرى. وتنعكس هذه الحالة في تحقيق الفرد لقدر من الاتساق، والتناغم في بيئة العمل، وذلك مع كل من: نفسه، والآخرين، والعمل ذاته.

ويتفق الباحث مع ما ذكره العطاس (٢٠٠٩: ٢٢) أن التوافق المهني-بصفة عامة- يشتمل على عدة أبعاد اختلف الباحثين في تحديدها، وهي: التوافق الشخصي،و التوافق الانفعالي،والتوافق الاجتماعي، والنمو المهني. يتضح مما سبق أن المظهر الأساسي للتوافق المهني هو حالة الرضا عن العمل بصورة إجمالية، وعن ما يحيط بالعامل من مؤثرات بحيث يشعر بالأمن، والارتياح لتحقيق رغباته، وميوله، وطموحاته، وإحساسه بإحراز النجاح التي يتمثل في حجم الإنتاج ونوعه. ويأتي الرضا عن العمل نتيجة للتوفيق بين فكرة الفرد عن ذاته وتقديره لقدراته، وتكيفه مع ظروفه من جهة، وبين الدور المهني الذي يقوم به.

العوامل المؤثرة في التوافق المهني:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التوافق المهني للعاملين وهي: (جابر والشيخ،١٩٦٨؛ عوض،١٩٧٦؛ كشرود،١٩٩٥؛ عبدالحميد، ١٩٩٨؛ ياسين، وآخرون، ١٩٩٩؛ ريجيو،١٩٩٩؛ علي وشريت،٢٠٠٤؛ عبدالله،٢٠٠٤،الصمب،٢٠٠٩،العطاس ٢٠٠٩)

١ – عوامل حضارية وتكنولوجية. ٢ – عوامل داخل العمل. ٣– عوامل خارج العمل.٤– عوامل خصائص الشخصية، وعندما تتنافر خصائص الشخصية، ومتطلبات المهنة فإن ذلك يؤدي إلى تعطيل العمل، وعدم النجاح بل إن ذلك قد يؤدي إلى الشعور بعدم السعادة، وضعف مستوى

الإنتاجية، والاضطرار إلى ترك العمل. ولعل من أهم عوامل خصائص الشخصية التي تؤثر في عملية التوافق المهني عاملين هامين هما:

أ- الحالة الصحية: التي ترجع أساساً إلى عامل فسيولوجي حيث إن أي خلل في التكوينات الجسمية يؤدي إلى إخلال في وظائفها، وهذا الخلل يؤثر في سلوك الفرد وفي استجابته للمواقف المختلفة، وإذا كان الخلل كبيراً كان تأثيره كبيراً، ويمتد إلى الوظائف النفسية المختلفة.

ب- الاضطرابات الانفعالية، والنفسية، والصراع، والقلق، والإحباط: هي عوامل مؤثرة في الصحة النفسية بالنسبة للفرد، كل هذا يؤثر على توافق الفرد المهني ويؤثر فيه. ويرى الباحث أن الصحة الجسمية والنفسية لها دور هام في عملية التوافق فالفرد عندما يكون قادراً على عقد صلات اجتماعية متوازنة تتسم بالتعاون، والتسامح والإيثار، ولا يشوبها التحدي، أو العدوان، أو الارتياب، فإن ذلك يضمن له نوع من الاستقرار النفسي.

ويرى الباحث أن ثمة طرقاً تزيد من تحسين التوافق المهني، ومنها:

- وضع العامل المناسب في المكان المناسب، ولا يتم ذلك إلا من خلال عمليتي الاختيار المهني، والتوجيه المهني.
- تقوية علاقة العامل بعمله، فالعلاقة الجيدة والحسنة تعكس التوافق المهني للعامل.
- المواءمة بين العامل والعمل، من خلال ما تعتمد عليه ديناميات التوافق النفسي المهني.
- تقوية علاقة العامل بزملائه.
- تفعيل مبادئ التوجيه والاختيار المهني.
- تنمية قدرات العامل ومهاراته المتصلة بمجال عمله.

قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة:

إن التعرف على القيم لدى هذه الفئة من المعلمين سيساعد في التعرف على سلوكهم وبالتالي معرفة كيفية قيامهم لهذه الفئة التي تحتاج إلى رعاية خاصة، ويشير حمادات (٢٠٠٦: ٣٢) إلى أن هودكنسون Hodkinson قد أكد على أهمية القيم لدى العاملين في العملية التربوية.

ويشير القرني (٢٠٠٨) إلى أن العاملين في أي مجال وخاصة في مجال التربية - عندما يعتنقون قيماً إيجابية تجاه العمل فإن ذلك يضمن تحسين نوعية الأداء وزيادة في كمية الإنتاج، ومن هذا المنطلق يرى الباحث ضرورة توفر قيم العمل لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة؛ نظراً لأن مهنة التدريس والعمل مع ذوي الحاجات الخاصة من المهن التي تقتضي امتلاك من يقوم بمثل هذه المهنة عدداً من المهارات والاستعدادات والقدرات التي تعينه على النجاح في مهنته، وقبل ذلك لابد أن يكون لديه نسق قيمي ويتمتع بدرجة عالية من التوافق المهني،لأنه يتعامل مع

فئات متنوعة من الأفراد غير العاديين الذين يعانون من الإعاقات الحركية أو العقلية أو السمعية، أو البصرية إذ يعد كل طالب حالة خاصة، وعلى ذلك فإن معرفة معلم التربية الخاصة بقيم عمله ذو أهمية بالغة باعتبار أنها ستساعده على فهم عمله وهذا يتحقق من خلال فهم قيم العمل وترجمتها إلى واقع لأن ذلك سوف يضفي على حياته الوظيفية الأمن والاستقرار، إلى جانب أن تمسك معلم التربية الخاصة بقيم العمل يساعد أيضاً على حسن التفاعل مع أفراد المدرسة وهذا بلا شك سيزيد من الإنتاجية والأمن الوظيفي، وبالتالي ينتج عن ذلك توافق المعلم مع مهنته.

هذا بالإضافة إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المتغيرين(قيم العمل والتوافق المهني) في مجال الإرشاد والاختيار المهني فالقيم المهنية تعتبر من أهم الأسس المساعدة على اختيار الفرد لمهنة المستقبل،والتوافق في المهنة ناتج عن الاختيار السليم لهذه المهنة.

الدراسات السابقة :

أجرى عبد المعطي (١٩٨١) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوافق المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبناء مقياس للتوافق المهني للمعلمين،وكانت أهم نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق المهني بين المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية،وأجرى حسن (١٩٨٥) دراسة هدفت للكشف عن الفروق في بعض قيم العمل بين المعلمين والمديرين، وتوصلت النتائج إلى أن مستويات القيم لدى المديرين والمعلمين ذات مستوى متوسط على وجه العموم، وأن أعلى مستوى للقيم للعينة هي الاعتداد بالنفس ثم النظام ثم الرقابة ثم العلاقات الاجتماعية ثم المخاطرة،أما العنزي (١٩٨٦) فقد أجرى دراسة لمعرفة العلاقة بين القلق والتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق دالة بين درجات المستويات الثلاثة للقلق والتوافق المهني، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة سالبة بين القلق والتوافق المهني وأما دراسة موتاز Mottaz (١٩٨٦) التي كانت تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من قيم العمل وحوافزه، والرضا عن العمل،فقد توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قيم العمل وكذلك الرضا الوظيفي سواء لدى أصحاب الوظائف العليا أو الدنيا،وأجرى داوسون Dawson (١٩٩٦) دراسة للتعرف على شعور معلمي التربية الخاصة بالضغوط والاحتراق النفسي،وقد أسفرت النتائج إلي أن نسبة ٣٧ ٪ من أجمالي أفراد العينة أكثر شعوراً بالضغوط والإحتراق النفسي،في دراسة أجراها إسكاجس (Skaggs.1988) لمعرفة أثر بعض المتغيرات المستقلة (الخبرة، النوع «معلمين- معلمات»، الشهادة العلمية، الدرجة الوظيفية) في قيم العمل بين أعضاء هيئة التدريس، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في القيم المهنية لدى أفراد العينة تعود لأثر تلك المتغيرات المستقلة. وكان

لمتغير النوع(معلمين-معلمات) التأثير الأكبر على القيم المهنية، أما باركي Barkai (١٩٩٠) فقد أجرى دراسة للكشف عن مصادر الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة ومقارنتهم بمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية،توصلت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية والثانوية يشعرون بمستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية،كما أن هناك علاقة عكسية بين مستوى الشعور بالضغوط النفسية وفعالية الذات والرضا عن العمل للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية أما دراسة الغندور، وفرحات(١٩٩٢) التي هدفت الكشف عن الفروق في مستوى التوافق المهني بين معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً لبعض المتغيرات الشخصية،فقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني بين المعلمين والمعلمات وهذه الفروق لصالح المعلمين، وفي دراسة شوقية السمادوني (١٩٩٣) التي هدفت إلى دراسة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في ضوء جنس المعلم،ومدة خبرته التدريسية،وعلاقته بتلاميذه وبزملائه وحاجاته الإرشادية وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس وبالنسبة لنوعية المعلمين، فالمعلمون الأكثر ضغوطاً هم أكثر اضطرابا في علاقتهم بتلاميذهم وبزملائهم وبإدارة المدرسة، وأن معلمي التربية الخاصة هم الأكثر شعورا بالضغوط النفسية وأن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي: علاقة المعلم بطلابه وبزملائه وبإدارة مدرسته، وصراع غموض وعبء الدور، واتجاهات المجتمع نحو مهنة التدريس،وأجرى بامباش Bambach (١٩٩٤) دراسة لمقارنة الإدراك النفسي للضغوط لدى معلمي ضعاف السمع ومعلمي المدارس العادية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح المعلمين المشتغلين بمدارس ضعاف السمع على الضغوط المرتبطة بالبيئة المدرسية عند مقارنتهم بالمعلمين المشتغلين في المدارس العادية،وأجرى عبدالصمد(١٩٩٤) دراسة عن التوافق المهني وقيم الأنوثة لدى معلمات رياض الأطفال قبل التخرج،دراسة سيكو مترية - إكلينيكية،ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوافق المهني وقيم الأنوثة،،أما دراسة عيسى (١٩٩٥) التي هدفت التعرف على العلاقة بين التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض،فقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من الوجهة السالبة لمعامل الارتباط إلا أنه كان دون حد الدلالة الإحصائية، أما دراسة الكشك (١٩٩٩) التي هدفت الكشف عن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لمجموعة من القيم،فقد توصلت في نتائجها إلى أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثانية لقيم الالتزام بالدوام، والصدق، والمساعدة، والتعليم، والتعاون والنظافة والمنافسة، كانت بمستوى جيد حسب المعيار الذي حدده الباحث، وأن درجة ممارسة المعلمين

والمعلمات لقيمة الإبداع كانت متوسطة. بينما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للقيم مجتمعة كانت أكبر من درجة ممارسة المعلمين لها، وأن درجة ممارسة المعلمات للقيم: الالتزام بالدوام، والصدق، والمساعدة، والتنظيم، والتعاون والإبداع، كانت أكبر من درجة ممارسة المعلمين لها ولم تكن ذات دلالة إحصائية.وفي دراسة جبر (٢٠٠٠) التي كانت تهدف للكشف عن أنماط القيم الشخصية السائدة لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية،فقد توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور في القيم (العملية) لصالح الإناث في قيم (الإنجاز، والتنظيم)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية للقيم بين الذكور، والإناث، ولصالح الإناث. أما دراسة وفاء إبراهيم (٢٠٠٠) التي تناولت قيم العمل في المؤسسة التعليمية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي ارتفاع قيمة الدافعية للإنجاز لدى قدامى المعلمين، أما دراسة تودل (٢٠٠١) Toodle التي استهدفت تحديد المستويات المدركة للضغوط النفسية والاحتراق النفسي الذي يعاني منه معلمي المدارس المتوسطة بالتربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي، ووجود علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات الديموغرافية مثل النوع،المؤهل العلمي،المهمة والثبات في المهنة مع مستوى الضغوط النفسية لدى معلم التربية الخاصة.كما أوضحت النتائج أن النظام،غموض الدور، الأعمال الكتابية المزعجة، وتقييد الأنشطة الخاصة بوقت الفراغ، ودعم الإدارة في تخفيف مستوى الضغوط النفسية تعتبر مصدراً للضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة. وأجرى السمادوني (٢٠٠١) دراسة من أهدافها التعرف على أثر جنس المعلم على درجة توافقه المهني، ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة أن جنس المعلم لا يؤثر على توافقه المهني المتمثل في الرضا عن العمل والتوافق الانفعالي والتوافق الاجتماعي والنمو المهني أما دراسة كراوي Caraway (٢٠٠٢) التي هدفت إلى البحث عن العوامل النفسية التي تكمن وراء ترك المعلم العمل في مجال التربية الخاصة وكيف تأثرت تلك القرارات بالأحداث الشخصية الغير سارة التي تسبق مغادرتهم النهائية،وقد توصلت الدراسة إلى وجود أربعة عوامل أكثر تأثيرا على قرار المعلمين لترك العمل في مجال التربية الخاصة والنقل إلى مدارس التعليم النظامي وهي: قلة الحوافز المعنوية،والدعم الاجتماعي، ومفهوم الذات، والنمو المهني،كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لم يتركوا العمل في مجال التربية الخاصة بسبب قضايا الطلاب (على خلاف نتائج العديد من الدراسات الأخرى). لكنهم بدلا من ذلك،واجهوا ضغوطاً خارجية مرتبطة بمجال التربية الخاصة،وأجرى مارشيل Marchel

(٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة السلوكية والانفعالية التي تؤثر على قراراتهم للبقاء في العمل،وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم مصادر الضغوط النفسية التي تؤثر على قرارات معلم التربية الخاصة للبقاء في العمل هي عدم م القدرة على التنبؤ بالعدوان،وأبراز أهمية دور العلاقات مع التلاميذ والمعلم في فهم الضغوط النفسية،والنجاح في العمل والرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة.أما دراسة سميث Smith(٢٠٠٢) فقد اهتمت بدارسة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع طلاب ذوى اضطرابات انفعالية وسلوكية،وأوضحت النتائج عدم وجود فرق دال في إدراك الضغط النفسي عبر البيئات المختلفة للطلاب ذوى الاضطراب الانفعالي- السلوكي. كما ذكر المعلمون أن قلقهم كان بشأن نقص دعم الآباء.أما دراسة لوري وروجير Lori & Roger (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى مقارنة رضا وعدم رضا معلمي الطلاب المضطربين سلوكيا وانفعاليا في التربية الخاصة ومعلمي الأطفال في المدارس العامة والمعلمين المسئولين عن مجموعتين من الطلاب المعاقين والعاديين.وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمي الطلاب في برامج التربية الخاصة هم الأكثر في عدم الرضا عن العمل،وأن هناك الكثير من عوامل الاحتراق النفسي والضغط والإحباط تأتى من داخل وخارج الفصل الدراسي،وان تلك العوامل ترتبط بعدم الرضا.وأجرى شاتو (٢٠٠٢) shattuدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط الشخصية لمعلى التربية الخاصة والتخصص الذي يختاره لكي يعمل فيه (الأوتيزم – الاضطراب الانفعالي – التأخر العقلي) وكذلك التعرف على مستوى الرضا المهني كمؤشر للنية للبقاء في مهنة التدريس،وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين أي من المتغيرات،كما أشارت الدراسة إلى العديد من الأسباب التي تؤدى إلى ترك معلمي التربية الخاصة للعمل وأهمها ما يتعلق بشخصية المعلم ذاته.أما دراسة ستمبيان ولوب Stempian &Lob(٢٠٠٢)فقد هدفت إلى مقارنة الرضا وعدم الرضا عن العمل لدى معلمي التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية في التربية الخاصة،والتلاميذ العاديين،و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معلمي التربية الخاصة الأصغر سنا والأقل خبرة هم أقل فئات المعلمين رضا عن العمل.،وفي دراسة لوكنر وهانكس Luckner & Hanks (٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا المهني لدى عينة من معلمي الصم وضعاف السمع.فقد كان من أهم نتائجها أن معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع عموما أظهروا رضاهم عن مهنتهم أما دراسة كريستينس (٢٠٠٢)(Christensen) فقد هدفت إلى مقارنة نسب تحول معلمي التلاميذ العاديين ونسب تحول معلمي التربية الخاصة (المرحلة الثانوية) لفترة سنتين: وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي

التربية الخاصة (التعليم الثانوي) تركوا عملهم بمعدل أعلى عن أقرانهم في التعليم العادي.،وأجرى ميخائيل (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على قيم العمل السائد لدى فئة من معلمي المرحلة الابتدائية، أظهرت نتائجها أن قيمة الفخر والاعتزاز بالعمل احتلت المرتبة الأولى لدى عينة الدراسة، كما قام السيد (٢٠٠٢) بدراسة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل في ضوء بعض المتغيرات، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين بعد ضغوط العبء المهني (كأحد أبعاد الضغوط النفسية) وكل من الرضا عن المشرف المباشر، وحرية الابتكار وفرص التعبير عن الذات، الدرجة الكلية لجوانب الرضا عن العمل، في حين لا توجد علاقة بين باقي أبعاد الضغوط النفسية وجوانب الرضا عن العمل، وفي دراسة أجراها سيمور (Seymour , 2003) لمعرفة دور قيم العمل لدى المرشدين، أظهرت النتائج، أن المرشدين يمتلكون قيم عمل تؤهلهم للقيام بدور المرشد.أما دراسة حمادات (٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة قيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة والتزامهم الوظيفي،فقد توصلت نتائجها إلى أن درجة الالتزام بقيم العمل السائدة لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين عالية، بينما درجة الالتزام بقيم العمل السائدة لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين جيدة. كما أوضحت النتائج وجود علاقة قوية موجبة بين قيم العمل السائدة ومستوى الالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين، وأجرت عزيزة المانع (٢٠٠٤) دراسة لمعرفة القيم السلوكية التي يلتزم بها المعلمون والمعلمات أثناء العمل،أسفرت نتائجها عن وجود مستوى مقبول من الالتزام في بعدي الانضباط في العمل والإخلاص فيه لكنهم يختلفون في بعد الولاء وظهرت المعلمات في مستوى أدنى من القبول.وفي دراسة الثبيتي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قيم العمل وبعض سمات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين،فقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض قيم العمل وبعض سمات الشخصية لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج التطابق التام بين ترتيب قيم العمل من وجهة نظر المرشدين في المرحلة المتوسطة والثانوية، مع وجود اختلاف طفيف في ترتيبها من وجهة نظر المرشدين في المدارس المشتركة، أما دراسة الشاعري (٢٠٠٤) التي هدفت التعرف على مدى وجود فروق في التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين وعلاقته ببعض المتغيرات فقد توصلت لعدد من النتائج أهمها وجود فروق في التوافق المهني بين المشرفين التربويين لصالح المشرفين التربويين بمحافظة القنفذة،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين طبقاً للعمر، والدخل الشهري، والمؤهل.،أما جاكوفسكى (٢٠٠٤) Jakowfski فقد أجرى دراسة هدفت إلى استكشاف

تجارب وخبرات معلمي التربية الخاصة في المهنة والأسباب التي تبعد المعلمين عن المجال،ومعرفة تصورات فعالية المعلم فيما يتعلق بقدراته في التأثير على تغيير حياة الطلاب؛ تمثلت نتائج الدراسة في اعتقاد جميع المشاركين أن خبره تطورهم المهني جعلتهم معلمين أفضل؛ كما شعر معظمهم أن خبرات تطورهم المهني أسهمت في استمرار بقائهم في المهنة؛ أما دراسة يونج Young (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على مستويات الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بجورجيا، وعلاقتها بكل من أنشطة تنمية المعلمين، ونوع الشهادة،ودعم الإدارة؛ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بفرص التطور المهني ودعم الإدارة.

أما ساري Sari (٢٠٠٤) فقد أجرى دراسة بهدف التعرف على الفروق في الاحتراق النفسي والرضا عن العمل بين مديري التربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة،وكذلك التعرف على تأثير كل من النوع(معلمين-معلمات)، الخبرة في العمل، وتحليل العوامل التي تؤثر على الاحتراق النفسي والرضا عن العمل؛وأشارت نتائج الدراسة إلى إن مديري التربية الخاصة يشعرون بنقص الشعور بالإنجاز أكثر من معلمي التربية الخاصة؛كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مديري التربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة في بعدي الإنهاك الانفعالي،تبلد المشاعر،الرضا عن العمل.

أما دراسة شيحه Sheaha (٢٠٠٤) التي أجراها بهدف البحث عن العوامل المتصلة بعدم الرضا عن الوظيفة وأسباب ترك العمل في مجال التعليم بالنسبة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعليم في السعودية؛وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلاله ارتباطية بين عدم الرضا الوظيفي والمتغيرات الديموغرافية (الخبرة، النوع «ذكر/ أنثى»، المدنية، الحالة الاجتماعية و عدد أولاد) ولكن بإضافة العوامل المستقلة (تدريب ما قبل الخدمة، المشاكل الشخصية، مشاكل العمل والمدرسة) زاد معامل الارتباط،كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن أنسب المهارات لدى المعلمين في تدريبهم قبل الخدمة كانت إعداد برامج تعليمية،تقييم انجاز الطلاب، تفسير نتائج التقييم،استخدام المعلومات في التخطيط.

وأجرت إيمان رجب (٢٠٠٥) دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمات التربية الخاصة،وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة،كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني لصالح المعلمات،بينما كانت الفروق في التوافق المهني لصالح المعلمين،وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي

التربية الخاصة من خلال درجة الذكاء الوجداني.

وأجرى مطر (٢٠٠٥) دراسة للتعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات العامة والنوعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الضغوط النفسية وفعالية الذات العامة والنوعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات الثلاث في الدرجة الكلية للضغوط، في حين وُجدت فروق دالة في فعالية الذات التدريسية بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (السمعية، والبصرية،)ومعلمي مدارس التربية الفكرية في فعالية الذات التدريسية لصالح المجموعة الأولى،كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة من خلال فعالية الذات العامة والنوعية لديهم وفقاً لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

وأجرى القريوتي والخطيب (٢٠٠٦) دراسة بهدف التعرف على الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن باختلاف فئة الطالب وجنس المعلم ودخله الشهري وحالته الاجتماعية؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية؛ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل لصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع؛ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية واللغات والبرمجة مقارنة بغيرهم من ذوي التخصصات الأخرى.وفي دراسة بلاش وبيوترونسكي Plash & Piotrowski (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف على أسباب مغادرة أو استمرار واستنزاف معلمي التربية الخاصة في ولاية ألاباما Alabama؛ أشارت نتائجها إلى أن الأسباب الرئيسية للاستنزاف لدى معلمي التربية الخاصة هي ظروف العمل،وضغوط العمل،ومتطلبات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة،وحجم الفصل،وزيادة عدد الطلاب بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى مثل نقل عمل الزوج.وأجرى الضامن (٢٠٠٦) دراسة للتعرف على العلاقة بين قيم العمل ومجموعة من المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس في عدد من الكليات في سلطنة عمان، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم العمل المختلفة، وسنوات الخبرة، والثقافة، ومستوى الشهادة العلمية لدى أفراد العينة. وأجرى القرني (٢٠٠٨) دراسة عن قيم العمل وآلية تفعيلها لدى المعلمين، أظهرت نتائجها وجود علاقة بين قيم العمل وتحسين نوعية الأداء. وأجرى الصمب(٢٠٠٩م)دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى المرشدين الطلابيين في تعليم الليث والقنفذة، وتوصل الباحث في دراسته إلى

وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين قيم العمل والتوافق المهني، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في قيم العمل لصالح مرتفعي التوافق، والمتخصصين. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في التوافق المهني تبعاً للتخصص ومكان العمل وسنوات الخبرة.

وأجرى الزهراني وسالم (٢٠٠٩م) دراسة بهدف التعرف على ما إذا كان الرضا المهني مؤشر للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم يتفوقون في رضاهم المهني بغض النظر عن الفئة التي يتعاملون معها من التلاميذ المعوقين، ووجود فروق داله إحصائياً في الرضا المهني والذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس لصالح الأكثر خبرة، ووجود فروق داله إحصائياً في الذكاء الوجداني وأبعاده وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة والرضا المهني، وأن الرضا المهني مؤشر للتنبوء بالذكاء الانفعالي.

وأجرى بلاتسيدو وأجاليوتس (٢٠٠٩) Platsidou & Agaliotis دراسة بهدف التعرف على مستوى الاحتراق النفسي والرضا عن العمل والعوامل، وأشارت النتائج وجود ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة، ومستوى عال من الرضا عن العمل. أما دراسة لين وآخرين Lin et la (٢٠٠٩) التي أجريت بهدف التحقق من نموذج ضغوط العمل ومحدداته التي تتضمن الخصائص الشخصية والنفسية للعاملين وبيئة التعامل في تايوان، فقد أظهرت النتائج مستوى عال من الضغوط المهنية، أما العطاس (٢٠٠٩م) فقد أجرى دراسة لمعرفة العلاقة بين فصائل الدّم وقيم العمل والتوافق المهني لدى العاملين في مجموعة من الوظائف المهنية في مدينة مكة المكرمة، ومن أهم نتائج الدراسة، عدم وجود فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في قيم العمل وأبعاده وفقاً لفصائل الدم، سوى قيمة التقدير (الاعتراف) لصالح أفراد العينة من ذوي فصيلة الدم A، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في التوافق المهني وأبعاده وفقاً لفصائل الدم، باستثناء بُعد واقع المهنة تعود لصالح أفراد العينة من ذوي فصيلة الدم A.

وفي دراسة العبيدي (٢٠١٠م) التي أجراها بهدف التعرف على قيم العمل وعلاقتهما بالتوافق المهني لدى موظفي القطاعين العام و الخاص في مدينة تعز والتعرف على ترتيب قيم العمل لديهم حسب أهميتها ومعرفة الفروق في قيم العمل حسب نوع المؤسسة والتعرف على مستوى التوافق المهني لدى الموظفين في القطاعين العام والخاص في مدينة تعز، والفروق في التوافق المهني حسب نوع المؤسسة (قطاع عام ، قطاع خاص)، وأيضاً التعرف على الفروق في التوافق

المهني حسب متغيري العمر وسنوات الخبرة توصلت الدراسة إلى أن مستوى قيم العمل مرتفع جداً لدى الموظفين في القطاعين العام والخاص في مدينة تعز، وقيم العمل ترتيبت لدى الموظفين حسب أهميتها كالتالي (القيم الأخلاقية ،الالتزام، إتقان العمل، التعاون، المعرفة والابتكار)، وأظهرت النتائج وجود فروق في قيم العمل حسب نوع المؤسسة لصالح القطاع الخاص وعدم وجود فروق في قيم العمل حسب متغيري العمر وسنوات الخدمة وأشارت النتائج إلى أن مستوى التوافق المهني حسب نوع المؤسسة لصالح القطاع الخاص ولا توجد فروق حسب متغيري العمر وسنوات الخدمة وأخيرا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين قيم العمل والتوافق المهني.

التعليق على الدراسات السابقة:

١- الدراسات التي تم عرضها عن قيم العمل والتوافق المهني تشابهت في أهدافها وكذلك في نتائجها حيث لوحظ أن معظم هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة بين قيم العمل والتوافق المهني.

٢- الدراسات التي تناولت التوافق المهني أيضاً توصلت في نتائجها إلى وجود علاقة بين التوافق المهني والمتغيرات التي قامت بدراستها.

٣- معظم الدراسات التي تناولت عينة البحث اتفقت في نتائجها إلى تعرض معلم التربية الخاصة إلى الضغوط النفسية، والاحتراق النفسي، وشعوره بعدم الرضا عن عمله.

٤- جميع الدراسات التي تم عرضها لم تجمع بين متغيري البحث الحالي (قيم العمل والتوافق المهني) عدا دراسة (الصعب، ٢٠٠٩ م، والعطاس، ٢٠٠٩) مع اختلاف أهداف هاتين الدراستين عن هدف البحث الحالي، من حيث عينة الدراسة.

٥- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، وكذلك مقياس التوافق المهني الذي أعده الباحث.

فروض الدراسة

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين قيم العمل والتوافق المهني لدى عينة الدراسة ؟

٢- توجد فروق في ترتيب قيم العمل باختلاف النوع لدى عينة الدراسة ؟

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل.

٤- يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني.

منهج وإجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بهدف معرفة العلاقة والوصول إلى مقارنات وتفسيرات ونتائج علمية تؤخذ منها التوصيات التطبيقية.

مجتمع الدراسة:

جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الثاني١٤٣٢هـ، وعددهم (٣٢٩) معلماً ومعلمة بواقع(٢١١) معلماً و (١١٨) معلمة.

عينة الدراسة:

حيث إن مجتمع الدراسة محدد ومعروف، فقد رأى الباحث أن يكون مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة،وعليه فإن عينة الدراسة تكونت من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٢هـ، وقد تم الحصول على(٢٩٤) استمارة،حيث تم استبعاد (١٤) استمارات غير مكتملة إضافة إلى (٢١) استمارة لم تصل وبهذا تكون عينة البحث (٢٩٤) معلماً ومعلمة بواقع (١٨٩) معلماً و (١٠٥) معلمة.

وفيما يأتي وصف لعينة البحث.

جدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة وفقا للنوع(معلمين-معلمات) والتخصص

التخصص		صعوبات تعلم	تدريبات سلوكية	عوق سمعي	عوق بصري	عوق فكري	الإجمالي
النوع (معلمين-معلمات)	معلمين	٣٩	١٩	٢٧	١٤	١٠٣	١٨٩
	معلمات	١٧	١٢	١٩	٨	٤٩	١٠٥
الإجمالي		٤٦	٣١	٤٦	٢٢	١٥٢	٢٩٤

أدوات الدراسة:

مقياس قيم العمل:

وصف المقياس:

وهو من إعداد اعتماد علام وزايد(١٩٩٢) وقد تم استخدام المقياس في عدد من الدراسات المحلية مثل دراسة الثبيتي(٢٠٠٤)، ودراسة الشهري (٢٠٠٥)، ودراسة الصعب (٢٠٠٩) ويتكون المقياس من ٧٢ عبارة موزعة على ثمانية أبعاد فرعية (الفخر بالعمل – الانديماجية في العمل – أفضلية العمل – القيمة الاقتصادية للعمل – القيمة الاجتماعية للعمل – السعي للترقي– الدافعية للإنجاز – الانتماء للعمل) بواقع ٩ عبارات لكل بعد من الأبعاد.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس في البحث الحالي طبق الباحث المقياس على عينة تكونت من (٣٦) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة وتم التأكد من صدق المقياس من طريق صدق الاتساق الداخلي:

أ – معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٨	٢	٠,٤٤	٣	٠,٤٢	٧	٠,٤٨	٨	٠,٥٣	٤	٠,٤١	٦	٠,٤١	٥	٠,٤٢
٩	٠,٤٠	١٠	٠,٥٠	١١	٠,٤٩	١٥	٠,٣٨	١٦	٠,٤٨	١٢	٠,٤٤	١٤	٠,٤٢	١٣	٠,٤٢
١٧	٠,٣٨	١٨	٠,٤٨	١٩	٠,٤١	٢٣	٠,٤٢	٢١	٠,٤٦	٢٠	٠,٤٠	٢٢	٠,٤٥	٢١	٠,٤٠
٢٥	٠,٤٦	٢٦	٠,٤٠	٢٧	٠,٤٠	٣١	٠,٤٦	٣٢	٠,٤٢	٢٨	٠,٤٨	٣٠	٠,٤٤	٢٩	٠,٤٤
٣٣	٠,٤٠	٣٤	٠,٣٦	٣٥	٠,٤٢	٣٩	٠,٤٥	٤٠	٠,٤٧	٣٦	٠,٤٦	٣٨	٠,٤٠	٣٧	٠,٣٨
٤١	٠,٤٤	٤٢	٠,٣٩	٤٣	٠,٤٧	٤٧	٠,٤٣	٤٨	٠,٤٦	٤٤	٠,٥٠	٤٦	٠,٤٢	٤٥	٠,٤٧
٤٩	٠,٣٦	٥٠	٠,٣٨	٥١	٠,٤٢	٥٥	٠,٤٠	٥٦	٠,٤٢	٥٢	٠,٤٨	٥٤	٠,٤٠	٥٣	٠,٤٦
٥٧	٠,٤٢	٥٨	٠,٤٢	٥٩	٠,٤١	٦٣	٠,٥١	٦٤	٠,٤٠	٦٠	٠,٤٢	٦٢	٠,٣٨	٦١	٠,٤٢
٦٥	٠,٤٨	٦٦	٠,٤٠	٦٧	٠,٤٠	٧١	٠,٤٦	٧٢	٠,٤١	٦٨	٠,٣٦	٧٠	٠,٣٦	٦٩	٠,٤٠

ب- معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	الدرجة الكلية
١	–	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٣٧	٠,٣٦	٠,٣٤	٠,٤٦
٢	–	–	٠,٢٧	٠,٣٦	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٤٩	٠,٣٢	٠,٤٢
٣	–	–	–	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٣٩
٤	–	–	–	–	٠,٣٨	٠,٣٦	٠,٢٥	٠,٢٨	٠,٤٨
٥	–	–	–	–	–	٠,٣٨	٠,٤٢	٠,٤٦	٠,٥٠
٦	–	–	–	–	–	–	٠,٢٨	٠,٣٦	٠,٣٨
٧	–	–	–	–	–	–	–	٠,٤٨	٠,٥٢
٨	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٥٤

ومن الملاحظ أن جميع قيم الاتساق الداخلي مرتفعة تشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجها.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس قيم العمل

م	البعد	معاملات الثبات
١	الفخر	٠,٩١
٢	الانتمائية	٠,٨٩
٣	الأفضلية	٠,٩٠
٤	القيمة الاقتصادية للعمل	٠,٩١
٥	القيمة الاجتماعية للعمل	٠,٩٠
٦	السعي للترقي	٠,٨٨
٧	الدافعية للإنجاز	٠,٩٠
٨	الانتماء للعمل	٠,٨٩
	المجموع الكلي	٠,٩٢

ومن الملاحظ أن جميع قيم ألفا كرونباخ مرتفعة وتراوحت من (٠,٨٨) إلى (٠,٩٢)، وهذا مؤشر على ثبات المقياس والاعتماد على نتائجه.

٢- مقياس التوافق المهني: (من إعداد الباحث)

وصف المقياس:

قام الباحث ببناء مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة اعتماداً على عبد المعطي (١٩٨١م)، والشاعري (٢٠٠٤م)، والصعب (٢٠٠٩م)، والعطاس (٢٠٠٩م)، والعبيدي(٢٠١٠) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٨٤) عبارة موزعة على سبعة أبعاد هي:

البعد الأول: واقع العمل بالمهنة ويتكون من (١٤)عبارة تشير إلى ممارسة الفرد العامل للمهنة التي يقوم بأدائها؛ بحيث تبين مدى توافقه العام عن طبيعة وظروف العمل المختلفة.

البعد الثاني: البعد الاقتصادي للمهنة ويتكون من (١٠) عبارات تتعلق بدوافع العمل ويشمل ذلك الرواتب ومدى مناسبتها لما يقوم به الموظف من عمل، وفرص الترقي ومدى توافرها في المهنة، ومدى السرعة في تنفيذها والعدالة في توزيعها، والحوافز ومدى توافرها في العمل، والمكافآت، والامتيازات التي تمتاز بها المهنة عن باقي المهن الأخرى.

البعد الثالث: البعد الاجتماعي للمهنة ويتكون من (١٣) عبارة تشير إلى تقدير المجتمع الخارجي(خارج مكان العمل) للمهنة، وتقدير المجتمع للمهنة وأهميتها في البناء الاجتماعي.

البعد الرابع: العلاقات الاجتماعية في المهنة ويتكون من (١١) عبارة تعبر عن مشاعر المعلم تجاه علاقاته مع المحيطين به في مجال العمل وإحساسه بالتقبل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور ومدى رغبته في التوسع في هذه العلاقات التي تقوم على الاحترام المتبادل.

البعد الخامس: الرضا عن المهنة ويتكون من (١٤) عبارة تشير إلى رضا الفرد العامل عن مهنته، ويشمل: مدى رغبة الفرد في مهنته، ومدى حبه للعمل مع زملائه، وإحساسه بقيمة مهنته، والسعادة والمتعة فيها، وعدم الرغبة في تركها أو تغييرها في حال ما أتيحت له الفرصة؛ لأنها تحقق له السعادة والرضا في العمل.

البعد السادس: العلاقة مع الرؤساء بالمهنة ويتكون من (٩) عبارات تشير إلى علاقة الفرد المهنية مع رؤسائه في العمل، لما لها من تأثير يساهم في رضا الفرد عن المهام التي يكلف بها.

البعد السابع: النمو المهني ويتكون من (١٣) عبارة تشير إلى حرص المعلم على تطوير ذاته وقدراته للقيام بالدور المطلوب منه في مهنته على أكمل وجه.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد من المختصين في الدراسات النفسية والتربية الخاصة وبناء على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة.

صدق الاتساق الداخلي:

أ - معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥	٢	٠,٥٨	٣	٠,٤٢	٤	٠,٣٦	٥	٠,٤٢	٦	٠,٣٢	٧	٠,٣٨
٨	٠,٤٦	٩	٠,٥٦	١٠	٠,٤٢	١١	٠,٣٨	١٢	٠,٤١	١٣	٠,٣٦	١٤	٠,٣١
١٥	٠,٤٤	١٦	٠,٥١	١٧	٠,٣٨	١٨	٠,٣٩	١٩	٠,٤٠	٢٠	٠,٣٤	٢١	٠,٣٩
٢٢	٠,٤٣	٢٣	٠,٥١	٢٤	٠,٣٩	٢٥	٠,٤٠	٢٦	٠,٣٦	٢٧	٠,٣٨	٢٨	٠,٤٠
٢٩	٠,٣٨	٣٠	٠,٣٩	٣١	٠,٣٦	٣٢	٠,٤١	٣٣	٠,٣٨	٣٤	٠,٣٩	٣٥	٠,٤١
٣٦	٠,٣٩	٣٧	٠,٣٨	٣٨	٠,٣٤	٣٩	٠,٤٠	٤٠	٠,٣٩	٤١	٠,١٠	٤٢	٠,٤٢
٤٣	٠,٤٧	٤٤	٠,٣٦	٤٥	٠,٣٤	٤٦	٠,٣٨	٤٧	٠,٣٨	٤٨	٠,١١	٤٩	٠,٤١
٥٠	٠,٤٦	٥١	٠,٣٢	٥٢	٠,٣٨	٥٣	٠,٣٩	٥٤	٠,٣٧	٥٥	٠,٣٤	٥٦	٠,٤٢
٥٧	٠,٤٣	٥٨	٠,٣٧	٥٩	٠,٣٧	٦٠	٠,٣٦	٦١	٠,٤١	٦٢	٠,١٢	٦٣	٠,٣٨
٦٤	٠,٤٢	٦٥	٠,٣٥	٦٦	٠,٣٦	٦٧	٠,٣٧	٦٨	٠,٣٥			٦٩	٠,٣٦
٧٠	٠,٣٨			٧١	٠,٤٢	٧٢	٠,٤٢	٧٣	٠,٣٩			٧٤	٠,٣٧
٧٥	٠,٣٨			٧٦	٠,٤١			٧٧	٠,٣٩			٧٨	٠,٣٦
٧٩	٠,٣٥			٨٠	٠,٤٠			٨١	٠,٤٢			٨٢	٠,٣٨
٨٣	٠,٤١							٨٥	٠,٤٢				

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية وتراوحت ما بين (٠,٠٥ إلى ٠,٠١ وهذا مؤشر على صدق المقياس.

ب- معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم(٦) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	المجموع
١	–	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٧٧
٢	–	–	٠,٤٨	٠,٣٦	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٤٨	٠,٦٨
٣	–	–	–	٠,٤٨	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٧٣
٤	–	–	–	–	٠,٤٢	٠,٦١	٠,٤٢	٠,٧٨
٥	–	–	–	–	–	٠,٦١	٠,٦٤	٠,٨٤
٦	–	–	–	–	–		٠,٤٦	٠,٨٢
٧	–	–	–	–	–	–	–	٠,٨١

ومن الملاحظ أن جميع القيم مرتفعة حيث تراوحت قيمها من (٠,٣٦ إلى ٠,٨٢) وتشير إلى أن أداة البحث تتمتع بدرجة عالية من الصدق وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لمقياس التوافق المهني

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	واقع العمل بالعمل	٠,٨٨
٢	البعد الاقتصادي	٠,٩٠
٣	البعد الاجتماعي	٠,٩١
٤	العلاقات الاجتماعية	٠,٩٠
٥	الرضا عن المهنة	٠,٩٢
٦	العلاقة مع الرؤساء	٠,٩١
٧	النمو المهني	٠,٩١
الدرجة الكلية		٠,٩٢

ومن الملاحظ أن جميع قيم ألفا مرتفعة وقد تراوحت ما بين (٠,٨٨ إلى ٠,٩٢)، وهذا مؤشر على ثبات المقياس والاعتماد على نتائجه.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس كما يلي:

موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً
٥	٤	٣	٢	١

وذلك للعبارات ذات الصيغة الايجابية، أما العبارات ذات الصيغة السلبية فيتم تصحيحها كالآتي:

موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً
١	٢	٣	٤	٥

الأساليب الإحصائية:

في ضوء أهداف البحث وفروضه ومنهجه استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات الحسابية.

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- معامل ألفا كرونباخ.

٤- اختبارات (T - Test).

٥- تحليل التباين الثنائي.

٦- اختبار شيفيه Scheffe لتوجيه دلالة الفروق.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين قيم العمل و التوافق المهني لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات قيم العمل ودرجات التوافق المهني لدى عينة الدراسة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات قيم العمل

ودرجات التوافق المهني لدى عينة الدراسة

	الأبعاد	التوافق المهني							
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الدرجة الكلية
قيم العمل	الأول	٠,٣١**	٠,٢٥**	٠,٣٩**	٠,٣٦**	٠,٤٠**	٠,٣٥**	٠,٣٩**	٠,٣٢**
	الثاني	٠,٢٩**	٠,١٩*	٠,١٨*	٠,٢٧**	٠,٢٩**	٠,٢٧**	٠,٢٢*	٠,٢٤**
	الثالث	٠,٢٤**	٠,٢٢*	٠,١٩*	٠,١٠-	٠,٢٢*	٠,٢٣**	٠,٢٧**	٠,٢٢*
	الرابع	٠,٢٢*	٠,٢٠**	٠,١٠*	٠,٤٤**	٠,٣٦**	٠,٢٥**	٠,٢٦**	٠,٢٧**
	الخامس	٠,٢٣*	٠,٢٢*	٠,٢٨**	٠,٢٤*	٠,٢٤**	٠,٢١**	٠,٢٤*	٠,٢٨**
	السادس	٠,٢١**	٠,٢٣**	٠,٣٠**	٠,٢٢**	٠,٢٨**	٠,٢٣**	٠,٢٧**	٠,٣٠**
	السابع	٠,٢٤*	٠,٢٥**	٠,٢٨**	٠,٢٢**	٠,٢١**	٠,٢٥**	٠,٢٢**	٠,٢٤**
	الثامن	٠,٢٩**	٠,٢٤*	٠,٢٣*	٠,٢٥**	٠,٢٨**	٠,٢٨**	٠,٢٢**	٠,٣٠**
	الدرجة الكلية	٠,٢٨**	٠,٢٥**	٠,٣٠**	٠,٣٠**	٠,٣١**	٠,٢٨**	٠,٢٩**	٠,٢٩**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات مقياس قيم العمل ودرجات مقياس التوافق المهني في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لكلا المقياسين، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة قيم العمل بصفة عامة لدى معلمي التربية الخاصة تزداد درجة التوافق المهني لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من موتاز Mottaz (١٩٨٦)، وعبدالصمد (١٩٩٤) وسيمور Seymour (٢٠٠٢) وشيحه Sheaha (٢٠٠٤) وبلاش وبيوترونسكي (٢٠٠٦) Plash & Piotrowski، وحمادات (٢٠٠٤) والصمب (٢٠٠٨) والعطاس (٢٠٠٩) والعبيدي (٢٠١٠) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبه بين قيم العمل والتوافق المهني، كما أشارت النتائج إلى أن أداء الفرد لعمله والنجاح الذي يحققه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم التي يتبناها ذلك الفرد نحو العمل.

ويرى الباحث أن وجود العلاقة الارتباطية الموجبة ذات الدلالة الإحصائية بين قيم العمل والتوافق المهني للمعلم التي أشارت لها نتائج هذه الدراسة تعني أن المعلم الذي يفخر بعمله تزداد لديه الرغبة في تحسين واقع العمل بمهنته، وحيث إن أبعاد مقياس قيم العمل يرتبط بتوافقه المهني، حيث إن البعد الاقتصادي للمهنة، والبعد الاجتماعي، وفخر المعلم بمهنته، وانتمائه لها، وسعيه للترقي فيها، كلها عوامل أساسية لتحيق توافق المعلم في مهنته، كما أن، شعور المعلم بالفخر بمهنته، واندماجه فيه، وتفضيله لهذه المهنة، يؤدي ذلك إلى شعوره بأن واقع عمله مميزاً، وبالتالي ينتج عن ذلك سعيه للنمو المهني في هذه المهنة، وتميزه في علاقاته مع زملائه ورؤسائه في العمل؛ وبالتالي سيكون راضياً عن هذه المهنة مما يؤدي إلى توافقه المهني في عمله.

ويفسر الباحث نتائج الدراسات التي توصلت إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين قيم العمل والتوافق المهني أو أحد أبعاده، لارتباط القيم بالرضا عن العمل، هذا في المهن بشكل عام، وتأتي مهنة المعلم في مقدمة المهن التي ترتبط القيم فيها بالتوافق، هذا بالإضافة إلى أن معلمي مدارس التربية الخاصة كما أشارت إيمان رجب (٢٠٠٥: ١١٠) يتعرضون لمصادر مختلفة وزائدة من الضغوط أكثر من معلمي التعليم العام، من هنا تبدو قضية التوافق المهني لهؤلاء المعلمين من القضايا الهامة التي يرتبط التوافق المهني فيها بمقدار ما يمتلكه المعلم من قيم، لا سيما أن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن مقدار ما يحققه المعلم من نجاح يتوقف على توافقه المهني.

ونظراً لما تتسم به هذه الفئة من الطلاب من أوجه القصور نتيجة لنوع إعاقتهم سواء كانت عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو بعض الصعوبات في تعلم عدد من المواد، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة مهمة القائمين بالتدريس لهم داخل هذه المدارس وقد ينتج ذلك شعور بالفشل، ومن ثم عدم التوافق المهني خاصة وأن هؤلاء يعملون في ظروف صعبة من حيث طبيعة العمل نفسه ومما

يسببه من مشقة، ناتج عن نقص الإمكانات المتاحة من أجهزة وأدوات وتؤكد نتيجة هذا الفرض على أهمية الاهتمام بالجوانب النفسية لهؤلاء المعلمين المتعلقة بقيم العمل والتوافق المهني،التي كشفت عنها نتيجة هذا الفرض من خلال وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس قيم العمل والتوافق المهني.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن قيم العمل من أهمية بالغة في التوافق المهني للمعلمين والمعلمات والمتأمل في الدراسات والأبحاث يجد ذلك جلياً،حيث أثبتت العديد من نتائج تلك الدراسات وجود ارتباطات دالة بين قيم العمل وبين عدد من المتغيرات ذات الصلة بالتوافق المهني كالرضا عن العمل والمساهمة في صنع القرارات المرتبطة بالمهن ويشير منصور (١٩٨٢:٢٤) أن دراسة قيم العمل تعد اتجاهاً هاماً لفهم العوامل المرتبطة برضا العاملين كما يذكر حسن (١٩٨٥:١٦) أن فهم القيم الأساسية المرتبطة بعمل المعلم تساعد التنظيمات التعليمية في جهودها الراقية إلى زيادة الإنتاجية في حين ترى نورة السيف (١٩٩٨:٦٤) أن أداء الفرد لعمله يرتبط ارتباطاً وثيقا بالقيم التي يتبناها ذلك الفرد نحو العمل.

ويرى حمادات (٢٠٠٤:٢٤) أن اتفاق القيم داخل مؤسسات العمل يؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى أداء الفرد وكفاءته ورضاه عن عمله، كما يشير القرني (٢٠٠٨:٢٢٧) أن قيم العمل الموجودة بين العاملين تزيد من حماسهم مما ينعكس على أدائهم الوظيفي ويشير الصعب (٢٠٠٩:٨٩) إلى أن كثيرا من الدراسات كدراسة عساكروزايد (٢٠٠٤)، ونوب روبرت (٢٠٠٤) أثبت وجود علاقة بين قيم العمل والرضا الوظيفي.

إن ارتفاع قيم العمل لدى الأفراد في أي مؤسسة له تأثير إيجابي على شعور الأفراد بالأمن الوظيفي؛ ما ينتج عنه انسجام في العلاقات بين أفراد تلك المؤسسة؛ ما ينتج عنه رضا الفرد عن تلك المؤسسة وانتمائه لها،ولأن قيم العمل عبارة عن من مجموعة من المبادئ والتعاليم والضوابط الأخلاقية والمهنية التي تحدد سلوك الموظف الإداري، وترسم له الطريق السليم الذي يقوده إلى أداء واجبه الوظيفي ودوره في المنظومة الإنتاجية التي ينتمي إليها، وهي إلى جانب ذلك السياج المنيع الذي يحميه من الخطأ والزلل، ويحول بينه وبين ارتكاب أي عمل يخالف ضميره، أو يتنافى مع مبادئه.

لذا فإن قيم العمل من أهم الركائز لأي مجتمع إنساني حيث تقوم عليها تنميته وتطويره لدورها الهام في جعل الفرد يشعر بقيمة ما يؤديه من عمل ورفع الأداء والإنتاجية، لأنها تعد بمثابة (ثقافة العمل) القائمة على مفهوم حب العمل ودرجة الالتزام به،ومنظومة القيم لها دورها البارز في رفع مستوى الوعي الاجتماعي وتحقيق الالتزام، وزيادة المسؤولية الأخلاقية

للأفراد تجاه مجتمعهم لإعادة صياغة ما ترسب من قيم سلبية أدت إلى هدر الإنتاج وضعف الأداء وتبديد وقت العمل. كما أن القيم تعد معتقد راسخ يؤمن بها الفرد من حيث توجه سلوكه وتنظيم علاقته بالواقع والمؤسسات والآخرين من حوله في أثناء تعامله وتفاعله اليومي.

كما أنها المحرك الرئيس لتطور ورقي منظمات العمل، كما أن للقيم دوراً بارزاً في تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية داخل بيئة العمل بما يكفل نجاح العمل واستمراره، ومردوه الايجابي الذي يشعر به الموظف ويعزز فيه تحمل المسئولية وتزيد معدلات الجودة والدقة في العمل وإتقانه؛ مما ينعكس على المحصلة النهائية والناتج الكلي للأداء، على اعتبار أنها تعني التزام شخصي بين الفرد والمنظمة التي ينتمي إليها، ولاشك في أن وجود إجماع على التمسك بقيم العمل في منظمة ما يمكنها من الوصول للنتائج المرجوة وتحقيق الأهداف وتعطي مصداقية للعاملين، إن تمسك المعلم بقيم المهنة يشعره بالانتماء ويعزز لديه ثقافة المنافسة الإيجابية والتميز والإبداع في العمل، ويوفر بيئة وظيفية مناسبة تسمح باستثمار إمكانياته وقدراته في تطوير الأداء وتشجيع المبادرات الايجابية بما يعود بالنفع والفائدة على المدرسة بشكل عام.

إن تمسك المعلم بقيم العمل يساعده على النجاح في مهنته ويؤهله إلى زيادة الإنتاجية والرضا الوظيفي وبالتالي مزيداً من التوافق المهني فيه.

الفرض الثاني

يختلف ترتيب قيم العمل لدى عينة الدراسة باختلاف النوع.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس قيم العمل وبناء على ذلك تم ترتيب قيم العمل تنازلياً كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٩) ترتيب قيم العمل لدى عينة الدراسة باختلاف النوع(معلمين-معلمات)

معلمي التربية الخاصة			معلمات التربية الخاصة		
قيم العمل	المتوسط	الترتيب	قيم العمل	المتوسط	الترتيب
القيمة الاقتصادية للعمل	٢٣,١٧	١	الفخر بالعمل	٢٣,٥١	١
القيمة الاجتماعية للعمل	٢٢,١٩	٢	القيمة الاجتماعية للعمل	٢٣,١٩	٢
الفخر بالعمل	٢٢,٨٦	٣	القيمة الاقتصادية للعمل	٢٣,٥٤	٣
أفضلية العمل	٢٢,٢٢	٤	أفضلية العمل	٢٢,٢٥	٤
السعي للترقي	٢١,٨٢	٥	الاندماجية في العمل	٢١,٤٦	٥
الدافعية للإنجاز	٢١,٢٤	٦	الانتماء للعمل	٢١,٢١	٦
الاندماجية في العمل	٢٠,٧١	٧	الدافعية للإنجاز	٢١,٠٩	٧
الانتماء للعمل	٢٠,٣٦	٨	السعي للترقي	٢٠,٩٤	٨

يتضح من الجدول السابق أن ترتيب قيم العمل يختلف بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة ويتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة وفاء (٢٠٠٠)، ودراسة ميخائيل (٢٠٠٣)، ودراسة الثبيتي (٢٠٠٤) ودراسة الصعب (٢٠٠٨)، ودراسة العطاس (٢٠٠٨)، ودراسة العبيدي (٢٠١٠).

ويلاحظ أن القيمة الاقتصادية للعمل جاءت في الترتيب الأول لمعلمي التربية الخاصة بينما كانت الفخر بالعمل في الترتيب الأول لمعلمات التربية الخاصة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة هذا العصر بالنسبة للرجل والضغوط الاقتصادية التي تواجه المعلم؛ ما جعل القيمة الاقتصادية للعمل تحتل المرتبة الأولى لديه لاسيما وأن معلم التربية الخاصة يحظى بامتيازات مالية كونه يعمل في تدريس الفئات الخاصة، بينما كانت قيمة الفخر بالعمل جاءت في المرتبة الأولى كون عمل الفتاة السعودية محصوراً في عدد من المهن الأمر الذي أدى وجود عدد كبير من الفتيات السعوديات في انتظار التوظيف وهذا بدوره انعكس على ترتيب قيم العمل حيث أن الفتاة التي وجدت فرصتها في التوظيف جعلها ذلك تفتخر بعملها.

كما أظهرت نتيجة هذا الفرض أن القيمة الاجتماعية للعمل لم تختلف في ترتيبها بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لأن مهنة التعليم بصفة عامة تحظى بمكانة اجتماعية عالية ولم يختلف ترتيب هذه القيمة بين عينة الدراسة. وكانت قيمة أفضلية العمل في المرتبة الرابعة لدى عينتي الدراسة،ثم جاء ترتيب باقي القيم لدى المعلمين مختلفاً عن المعلمات،حيث كانت قيمة السعي للترقي في المرتبة الخامسة في حين جاءت هذه القيمة في المرتبة الأخيرة،ويفسر الباحث هذا الترتيب أن السعي للترقي بالنسبة للمعلمين يكون من خلال محاولة المعلم للوصول من خلال هذه المهنة إلى مراكز متقدمة كوكيل للمدرسة، أو مديراً لها، أو مشرفاً للمادة التي يقوم بتدريسها،وبالنسبة للمعلمات فإن هذا الأمر يشكل عبئاً عليهن، حيث إن هذا الأمر يتطلب من المعلمة الدوام أثناء الإجازات، أو حضور دورات في أماكن مختلفة او الزيارات الميدانية للمدارس،وكثيراً من المعلمات يجدن صعوبة في ذلك.

الفرض الثالث: لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في قيم العمل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الثنائي ونظراً لوجود بعض الخلايا تقل عدد أفراد العينة فيها عن (١٥) قام الباحث بالتحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين لتجانس التباين وأظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، في جميع أبعاد قيم العمل،وهذا يعني أن عينة الدراسة متجانسة وبذلك يُعد افتراض تحليل التباين الثنائي في الفرض الحالي متحققا.

وأظهرت النتائج مايأتي:

جدول رقم (١٠) تحليل التباين الثنائي لقيم العمل تبعا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
١	النوع	٠,٠٣	١	٠,٠٣	٠,٠٠٤	٠,٩٥
	التخصص	٢١,٧	٤	٧,٩٤	١,٢٢	٠,٢٦
	النوع×التخصص	١٧,٥	٤	٤,٣٩	٠,٧٣	٠,٥٧
	الخطأ	٩٧٠٧,٧	٢٨٤	٦,٠١		
	الكلي	١٠٩٥٣٥,٠	٢٩٣			
٢	النوع	٠,٢٩	١	٠,٢٩	٠,٠٧	٠,٧٩
	التخصص	٣٠,٢	٤	٧,٥٥	١,٩٤	٠,١٠
	النوع×التخصص	١٠,٥	٤	٢,٦٤	٠,٦٨	٠,٦١
	الخطأ	١١٠٧,٤	٢٨٤	٣,٩٠		
	الكلي	١٩٦٠٦٦,٠	٢٩٣			
٣	النوع	٠,٢٦	١	٠,٢٦	٠,٠٣	٠,٨٦
	التخصص	٤٤,٣	٤	١١,٠٩	١,٢٤	٠,٢٩
	النوع×التخصص	٣٢,٢	٤	٨,٣٣	١,٠٠	٠,٤١
	الخطأ	٢٣٥٧,٠	٢٨٤	٨,٣٠		
	الكلي	٩٢٣٣٠,٠	٢٩٣			
٤	النوع	٠,١٨	١	٠,١٨	٠,٠٣	٠,٨٩
	التخصص	٢١,٥	٤	٥,٣٠	١,٢٤	٠,٢٩
	النوع×التخصص	٢٥,٢	٤	٦,٣٢	١,٠٧	٠,٢٧
	الخطأ	١٦٧٦,٨	٢٨٤	٥,٩٠		
	الكلي	٩٧٤٨٩,٠	٢٩٣			
٥	النوع	٧,٨	١	٧,٨٨	٠,٧١	٠,٤٠
	التخصص	٥٠,١	٤	١٢,٥٤	١,١٣	٠,٣٤
	النوع×التخصص	٣٢,٨	٤	٨,٢٢	٠,٧٤	٠,٥٧
	الخطأ	٣١٥٥,٦	٢٨٤	١١,١١		
	الكلي	٩٨٩٧٩,٠	٢٩٣			
٦	النوع	٣,٨	١	٣,٨١	٠,٤٢	٠,٤٢
	التخصص	٥٧,٥	٤	١٤,٢٨	١,٥٨	٠,١٨
	النوع×التخصص	٢٦,٤	٤	٦,٦٢	٠,٩٣	٠,٤٨
	الخطأ	٢٥٨٩,٦	٢٨٤	٩,١٢		
	الكلي	٨٦٢٥٤,٠	٢٩٣			
٧	النوع	٠,٠١	١	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٩٧
	التخصص	٢٦,٧٤	٤	٦,٦٨	١,١٢	٠,٣٥
	النوع×التخصص	١٧,١	٤	٤,٢٠	٠,٧٢	٠,٥٨
	الخطأ	١٦٩٢,٧	٢٨٤	٥,٩٦		
	الكلي	١٠٦٨١٤,٠	٢٩٣			
٨	النوع	٠,٨٥	١	٠,٨٥	٠,١٨	٠,٦٨
	التخصص	٢٤,٨٠	٤	٦,٢٠	١,٢٨	٠,٢٨
	النوع×التخصص	١٦,٨١	٤	٤,٢٠	٠,٨٧	٠,٤٩
	الخطأ	١٣٨٠,٣	٢٨٤	٤,٨٦		
	الكلي	١٥٠٦٦٦,٠	٢٩٣			
الكلي	النوع	٠,٤١	١	٠,٤١	٠,٠٠	٠,٩٧
	التخصص	٢١٦٩,٠	٤	٥٤٢,٢٢	١,٣٩	٠,٢٤
	النوع×التخصص	١٢٤٢,٠	٤	٣١٠,٧٢	٠,٨٠	٠,٥٣
	الخطأ	١١٠٥٨٢,١	٢٨٤	٣٨٩,٢٧		
	الكلي	٦٨٧٣٦١٥,٠	٢٩٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أثر دال إحصائياً للنوع(معلمين-معلمات)، والتخصص والتفاعل بينهما علي درجات أفراد العينة في قيم العمل.

وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في قيم العمل تبعاً للنوع(معلمين-معلمات) أو الفرض، وفي هذا إشارة إلى وجود نوع من الشبه في قيم العمل بين المعلمين والمعلمات ولا تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الفرض الثاني حيث إن ترتيب القيم قد اختلف بين أفراد عينة الدراسة من النوع(معلمين-معلمات)ين لكن متوسطات كل بعد من الأبعاد لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس قيم العمل وكذلك الدرجة الكلية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الصعب ٢٠٠٨ التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم العمل لدى عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف التخصص.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين النوع(معلمين-معلمات)ين في قيم العمل يعزى كون مهنة التدريس لا تختلف بمتطلباتها ومهامها بالنسبة للنوع(معلمين-معلمات)ين؛ ما أدى إلى عدم وجود في قيم العمل تبعاً للنوع(معلمين-معلمات) أو التخصص.

الفرض الرابع: يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع والتخصص والتفاعل بينهما على تباين درجات عينة الدراسة في التوافق المهني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الثنائي ونظراً لوجود بعض الخلايا تقل عدد أفراد العينة فيها عن(١٥) قام الباحث بالتحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين لتجانس التباين وأظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، في جميع أبعاد التوافق المهني. وهذا يعني أن عينة الدراسة متجانسة وبذلك يُعد افتراض تحليل التباين الثنائي في الفرض الحالي متحققاً.

وأظهرت النتائج مايأتي:

جدول رقم (١١) تحليل التباين الثنائي للتوافق المهني تبعا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
١	النوع	٩,٤٤	١	٩,٤٤	١٠,٣٦	٠,٠٠
	التخصص	١٠,٢٢	١	٢,٥٥	٢,٨٠	٠,٠٣
	النوع*التخصص	٩,٣٦	٤	٢,٣٤	٢,٥٤	٠,٠٤
	الخطأ	٦٥٨,٨٦	٢٨٤	٠,٩١		
	الكلي	١٨٩٩٣٠,٠	٢٩٢			
٢	النوع	٢٢,٤١	١	٢٢,٤١	١,٧٨	٠,١٨
	التخصص	٩٢,٢٢	٤	٢٢,٥٢	١,٧٧	٠,١٣
	النوع*التخصص	٣٥,٨٦	٤	٨,٩٢	٠,٦٨	٠,٦١
	الخطأ	٣٧٥١,٣٥	٢٨٤	١٢,٢٢		
	الكلي	٩٤٥١٥,٠	٢٩٢			
٣	النوع	٦,١٩	١	٦,١٩	٨,١٢	٠,٠١
	التخصص	٥,١٥	٤	١,٢٩	١,٦٩	٠,١٥
	النوع*التخصص	٧,٧٢	٤	١,٩٤	٢,٥٥	٠,٠٤
	الخطأ	٢١٦,٣٨	٢٨٤	٠,٧٦		
	الكلي	٤٧٨٢٥٥,٠	٢٩٢			
٤	النوع	٢٩,٣	١	٢٩,٠٢	٢,١٨	٠,١٤
	التخصص	١٠٢,٧٦	٤	٢٥,٧٩	١,٩٤	٠,١٠
	النوع*التخصص	٢٦,٢٠	٤	٦,٥٥	٠,٤٩	٠,٧٤
	الخطأ	٣٧٧٧,٦١	٢٨٤	١٣,٢٠		
	الكلي	١٢٤١٠٣,٠	٢٩٢			
٥	النوع	١٠,٩١	١	١٠,٩١	١١,٧٢	٠,٠٠
	التخصص	١٢,٩٨	٤	٣,٢٥	٣,٤٩	٠,٠٦
	النوع*التخصص	١٢,٣٢	٤	٣,٠٦	٣,٢٨	٠,٠١
	الخطأ	٢٦٤,٣١	٢٨٤	٠,٩٣		
	الكلي	١٨٨٥٣٧,٠	٢٩٢			
٦	النوع	٣,٧١	١	٣,٧١	٢٦,٤٠	٠,٠١
	التخصص	٣,٨٣	٤	٠,٩٦	٧,٨٥	٠,٠٠
	النوع*التخصص	٣,٨٢	٤	٠,٩٦	٧,٨٥	٠,١٤
	الخطأ	٣٤,٥٥	٢٨٤	٠,١٢		
	الكلي	٢١٦٥٩٥,٠	٢٩٢			
٧	النوع	٤٧,٨٢	١	٤٧,٨٢	٣,١٤	٠,٠٨
	التخصص	٢٢٢,٥٦	٤	٥٨,٢٩	٣,٨٢	٠,٠١
	النوع*التخصص	٦٤,٤٦	٤	١٦,١١	١,٠٦	٠,٣٨
	الخطأ	٤٣٣٦,٨	٢٨٤	١٥,٢٤		
	الكلي	١٥٥٣٧٠,٠	٢٩٢			
الكلي	النوع	٧٧٢,٢٢	١	٧٧٢,٢٢	٥,٤٢	٠,٠٢
	التخصص	١٩٦٦,٨٥	٤	٤٩١,٧١	٣,٤٤	٠,٠١
	النوع*التخصص	٣٦٤,٧٥	٤	٩١,١٩	٠,٦٤	٠,٦٤
	الخطأ	١٠٤٤١,٢٦	٢٨٤	١٤٢,٧٦		
	الكلي	١٢٦٤٧٠٤٥,٠	٢٩٢			

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق في التوافق المهني بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة تبعاً للنوع(معلمين-معلمات) في البعد الأول ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على أبعاد مقياس التوافق المهني والمجموع الكلي كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغيري النوع(معلمين-معلمات) والتخصص

البعد	التخصص	الذكور		الإناث		المجموع	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	صعوبات تعلم	٣٩,٢٣	١,٣١	٤٠,٩٢	٠,٧٠	٣٩,٩٧	١,٢٥
	تدريبات سلوكية	٤٠,٤٤	١,١٤	٤٠,٨٢	٠,٨٨	٤٠,٦١	٠,٩٦
	عوق سمعي	٤٠,٤٨	١,٤٢	٤١,٤١	٠,٨١	٤٠,٧٤	٨,٢٤
	عوق فكري	٤٠,٨٨	٠,٨٦	٤١,٢٦	٠,٧٨	٤٠,٩٧	٠,٨٣
	عوق بصري	٤١,١٧	٠,٨٣	٤٠,٨٨	٠,٨٣	٤١,٥٣	٠,٨٣
	المجموع	٤٠,٥٣	١,٤٠	٤١,٢٢	٠,٧١	٤٠,٨١	٤,٠١
٢	صعوبات تعلم	١٦,٠٧	٢,١٨	١٦,٧١	٤,٠٤	١٦,٥٠	٣,٧٢
	تدريبات سلوكية	١٨,٣٤	٢,٩٣	١٨,٠١	٤,٤١	١٨,٢٥	٤,٠٢
	عوق سمعي	١٧,٤٨	٢,٠٩	١٧,٥٢	٢,٤٤	١٧,٤٨	٢,٥٥
	عوق فكري	١٦,٢١	٢,٤٩	١٦,٠٠	٤,١٦	١٧,٢٢	٢,٢٧
	عوق بصري	١٧,٦٧	٢,٤٦	١٨,٣١	٢,٨٧	١٧,٨٨	٢,٦٠
	المجموع	١٧,٣٥	٢,٥٢	١٧,٩١	٢,٨٨	١٧,٥٥	٢,٦٦
٣	صعوبات تعلم	٢٧,٤١	١,٢٤	٢٨,٤٧	٠,٧٢	٢٧,٨٠	١,١٩
	تدريبات سلوكية	٢٧,٩٤	١,٠٠	٢٨,٢٥	٠,٧٥	٢٨,٠٧	٠,٩٠
	عوق سمعي	٢٧,٩٦	١,٢٦	٢٨,٢٦	٠,٨١	٢٨,٠٩	١,٠٩
	عوق فكري	٢٨,٢٩	٠,٧٢	٢٨,٣٨	٠,٧١	٢٨,٣٢	٠,٧٢
	عوق بصري	٢٨,٢٥	٠,٧٢	٢٨,٢٩	٠,٧٩	٢٨,٢٨	٠,٧٢
	المجموع	٢٧,٨١	٠,٩٧	٢٨,٢٤	٠,٧٤	٢٨,١٦	٠,٩٠
٤	صعوبات تعلم	١٨,٦٢	٣,٩٢	١٩,٣٥	٣,٩٤	١٨,٨٨	٣,٧١
	تدريبات سلوكية	٢٠,٩٤	٢,٩٤	٢٠,٨٨	٤,٢٨	٢٠,٣٩	٤,٠٦
	عوق سمعي	٢٠,٠٠	٣,٧٢	٢٠,٣٩	٣,٢٢	٢٠,١٣	٣,٢٩
	عوق فكري	١٩,٠٠	٢,٤٨	٢١,٥٠	٤,١٧	١٩,٩١	٣,٢٩
	عوق بصري	٢٠,٣٠	٣,٢٩	٢١,١٢	٣,٨٩	٢٠,٥٣	٣,١٢
	المجموع	١٩,٨٦	٣,٤٥	٢٠,٦٦	٣,٨٥	٢٠,٢١	٣,١٧
٥	صعوبات تعلم	٣٩,٩٦	١,٢٨	٤٠,٩٢	٠,٧٠	٣٩,٩٤	١,٢٤
	تدريبات سلوكية	٤٠,٤٤	١,١٩	٤٠,٨٣	٠,٨٨	٤٠,٦١	٠,٩٩
	عوق سمعي	٤٠,٤٨	١,٤٢	٤١,٤١	٠,٨١	٤٠,٧٤	٨,٢٤
	عوق فكري	٤٠,٨٨	٠,٨٩	٤١,٤٦	٠,٧٥	٤٠,٩٣	٠,٨٣
	عوق بصري	٤١,١٣	٠,٨٣	٤٠,٨٨	٠,٨٣	٤١,٠٠	٠,٨٣
	المجموع	٤٠,٥٣	١,١٣	٤١,٠٢	٠,٧٤	٤٠,٧٩	٤,٠٣
٦	صعوبات تعلم	٢٥,٢٤	٠,٩٧	٢٦,٢٠	١,٢٤	٢٦,٠٢	١,٠٦
	تدريبات سلوكية	٢٦,٥٩	٠,٦٠	٢٦,٦٦	٢,٤٣	٢٦,٦٢	٢,٠٧
	عوق سمعي	٢٦,٤٢	٠,٦٧	٢٦,٧٠	٠,٤٢	٢٦,٥٩	٠,٩٠
	عوق فكري	٢٥,٨٨	٠,٩٧	٢٦,٩٢	١,٤٩	٢٦,٩٠	٠,٨٥
	عوق بصري	٢٦,٨٩	٠,٩٩	٢٦,٩٨	٠,٩٤	٢٧,٠٤	٠,٨٦
	المجموع	٢٦,٢٢	٠,٤٩	٢٦,٩٢	٠,٨٠	٢٦,٨١	٠,٦٨
٧	صعوبات تعلم	٢٠,٢٤	٣,٩١	٢١,٤١	٤,٢٧	٢٠,٧٤	٤,٠٤
	تدريبات سلوكية	٢٢,١٩	٤,٢٤	٢٢,٦٧	٥,٠٧	٢٢,٩٩	٤,٥٨
	عوق سمعي	٢٢,١٩	٤,٢٥	٢٢,١٦	٣,٨٥	٢٢,١٢	٤,٠٤
	عوق فكري	٢٤,٧١	٣,٩٢	٢٥,٥٠	٣,٩٥	٢٢,٠٩	٣,٨٨
	عوق بصري	٢٢,٩٨	٣,٩٩	٢٢,٧١	٣,٦٧	٢٢,٢٢	٣,٩٩
	المجموع	٢٢,٤٦	٣,٩٥	٢٢,١٠	٤,٠٨	٢٢,١٢	٣,٩٨
الكلي	صعوبات تعلم	١٨٨,٤٨	١٢,٨٨	٢٠٤,٦٨	١٢,٥١	٢٠٠,٩٣	١٢,٠٢
	تدريبات سلوكية	٢٠٨,٠٦	١٢,٢٥	٢٠٨,٦٧	١٢,٨٦	٢٠٨,١١	١٢,٢٦
	عوق سمعي	٢٠٤,٢٢	١٤,٢١	٢٠٧,٤٢	١٠,٧٢	٢٠٦,١٢	١٢,٨٠
	عوق فكري	٢٠٤,٢٩	٩,٠٧	٢٠٩,١٢	١١,٦٨	٢٠٧,٤٠	١٠,٧١
	عوق بصري	٢٠٧,٩٧	١١,٢٢	٢٠٩,٠٨٦	١١,٢٧	٢٠٨,٩٠	١١,٢٩
	المجموع	٢٠٤,٨٠	١٢,٢٩	٢٠٨,٩٥	١١,٧٩	٢٠٧,٠٤	١٢,٢٦

يتضح من الجدولين السابقين(١١و١٢) أن معلمات التربية الخاصة يتفوقن في التوافق المهني على المعلمين في أبعاد واقع العمل بالمهنة، والبعد الاجتماعي،وبعد الرضا عن المهنة، وبعد العلاقة مع الرؤساء،والمجموع الكلي لمقياس التوافق المهني، حيث بلغت قيمة ف ١٠,٣٦ في بعد واقع العمل بالمهنة،وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط معلمات التربية الخاصة ٤١,٢٢ في حين كان متوسط معلمي التربية الخاصة ٤٠,٥٢،كما بلغت قيمة ف ٨,١٢ في بعد الواقع الاجتماعي للمهنة وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط معلمات التربية الخاصة ٣٨,٣٤، وهو أعلى من ى من متوسط معلمي التربية الخاصة الذي بلغ ٣٧,٨١، كما كما بلغت قيمة ف ١١,٧٣ في بعد الرضا عن المهنة وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط معلمات التربية الخاصة الذي بلغ ٤١,٠٢ أعلى من متوسط معلمي التربية الخاصة الذي بلغ ٤٠,٥٢،كما بلغت قيمة ف ٢٦,٣٩ على بعد العلاقة مع الرؤساء وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ،وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط معلمات التربية الخاصة الذي بلغ ٢٦,٩٣ أعلى من متوسط معلمي التربية الخاصة الذي بلغ ٢٦,٢٢.

كما بلغت قيمة ف على المجموع الكلي لمقياس التوافق المهني ٥,٤١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ،ويتضح الفرق من خلال الجدول رقم (١٢) الذي ظهر من خلاله أن متوسط معلمات التربية الخاصة البالغ ٢٠٨,٩أعلى من متوسط المعلمين البالغ ٢٠٤,٨.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة سامية الأنصاري (١٩٧٨) ومهدي (١٩٨٨) وأميمة العمادي (١٩٩٦) التي سارت في نتائجها إلى تفوق المعلمات على المعلمين في الرضا عن العمل فيما اختلفت نتائج هذا الفرض عن نتائج دراسة سلامة (١٩٨٢) ودراسة إيمان رجب (٢٠٠٥) التي أشارت في نتائجها إلى أن الفروق في التوافق المهني جاءت لصالح المعلمين.

ويرى الباحث أن تفوق المعلمات على المعلمين في التوافق المهني يرجع إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يختلفون في سماتهم وطبيعة مشكلاتهم،مما يجعل التعامل معهم صعباً،وبالتالي يؤثر ذلك على توافق المعلم مع مهنته،حيث أن دور معلم التربية الخاصة يختلف عن دور معلم التربية العادية داخل الفصول الدراسية الخاصة بهؤلاء التلاميذ غير العاديين،فعليه أن يقدم خدماته للتلاميذ على أساس فهم تام لخصائصهم وسلوكهم وميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم وطبيعة إعاقتهم، كما أن عليه أن يسعى لتقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق التي تتمشى معهم وتناسبهم.

ويرى الباحث أن هذه المهام تتطلب عدد من الصفات الشخصية كالصبر على هؤلاء الطلاب والمشاركة الوجدانية لهم، والقدرة على التواصل معهم، وكذلك القدرة على إثارة الدافعية لديهم وإشعارهم بالحب، والتقبل والحنان، والاتجاه الإيجابي نحوهم،وهذه المهام،وما تتطلبه من سمات تتوفر لدى المعلمات ويلتزمن بها لذا جاءت الفروق لصالحهن في التوافق المهني، ويرى الباحث أن تفوق المعلمات على المعلمين في التوافق المهني يرجع إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يختلفون في مشكلاتهم السلوكية والتعليمية الأمر الذي يجعل التعامل معهم صعباً ويؤكد ذلك رستم (١٩٩٤: ٩٦) الذي أشار إلى أن دور معلم التربية الخاصة يختلف عن دور معلم التربية العادية داخل الفصول الدراسية الخاصة بهؤلاء التلاميذ غير العاديين فعليه أن يقدم خدماته للتلاميذه على أساس فهم تام لخصائصهم وسلوكهم وميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم وطبيعة إعاقتهم، كما أن عليه أن يسعى لتقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق التي تتمشى معهم وتناسبهم.

ويرى الباحث أن هذه المهام تتطلب عدد من الصفات الشخصية كالصبر على هؤلاء الطلاب والمشاركة الوجدانية لهم، والقدرة على التواصل معهم، وكذلك القدرة على إثارة الدافعية لديهم وإشعارهم بالحب، والتقبل والحنان، والاتجاه الإيجابي نحوهم،وهذه المهام،وما تتطلبه من سمات تتوفر لدى المعلمات ويلتزمن بها لذا جاءت الفروق لصالحهن في التوافق المهني.

كما يفسر الباحث تفوق المعلمات على المعلمين في التوافق المهني كون الإناث أكثر ميلاً للابتسامة والنظر إلى وجوه الآخرين، أي أنهن أكثر رغبة واستعداداً للتواصل مع الآخرين، كما أنهن يتميزن في أساليب المجاملة والإطراء وحسن وفن الاستماع إلى الطرف الآخر وهذه السمات مطلوب توافرها لمن يقوم بتدريس الفئات الخاصة، كما أن الإناث أكثر قدرة من الرجل على قراءة وتعبيرات الوجه وحركات الجسم والإشارات غير المنطوقة،وهذه أيضاً من عوامل النجاح في التدريس للفئات الخاصة، ودعم نتيجة هذا الفرض ورأي الباحث تصريح وزير الجامعات البريطاني ديفيد ويليتس لصحيفة العرب اليوم في السابع من مارس ٢٠١٢ بأن النساء يتفوقن على الرجال في التعليم وداخل أماكن العمل.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (١١) وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة تبعاً للتخصص ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما في الجدول الآتي:

جدول (١٣) اختبار شيفيه scheff للمقارنات البعدية

البعد	التخصص		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١	عوق بصري	صعوبات التعلم	٢,١٥ (*)	٠,١٦	٠,٠١
٥	عوق بصري	صعوبات التعلم	١,٠٦ (*)	٠,١٦	٠,٠١
٦	عوق فكري	صعوبات التعلم	١,٤٢ (*)	٠,٠٩	٠,٠١
٧	عوق بصري	صعوبات التعلم	٢,٤٩ (*)	٠,٦٦	٠,٠١
الكلي	عوق بصري	صعوبات التعلم	٧,٩٤ (*)	٢,٠١	٠,٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن معلمي التربية الخاصة في تخصص العوق البصري أكثر توافقاً مقارنة بتخصص صعوبات التعلم، في أبعاد واقع العمل بالمهنة،وبعد الرضا عن المهنة، وبعد العلاقة مع الرؤساء، وبعد النمو المهني، والمجموع الكلي لمقياس التوافق المهني، حيث بلغت قيمة ف ٢,٨ في بعد واقع العمل بالمهنة، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ , ٠، وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص العوق البصري ٤١,٥٢ في حين كان متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص صعوبات التعلم ٢٩,٦٧، كما بلغت قيمة ف ٣,٤ في بعد الرضا عن المهنة وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ , ٠، وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط أن متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص العوق البصري ٤١ , ٠ في حين كان متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص صعوبات التعلم ٢٩,٩٤، كما بلغت قيمة ف ٧,٨ على بعد العلاقة مع الرؤساء وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ , ٠، وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط أن متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص العوق البصري ٢٧,٤٤ في حين كان متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص صعوبات التعلم ٢٦,٠٢، كما بلغت قيمة ف ٣,٨ على بعد النمو المهني وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ , ٠، وظهر من خلال المتوسطات الموضحة في جدول (١٢) أن متوسط أن متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص العوق البصري ٢٣,٢٢ في حين كان متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص صعوبات التعلم ٢٠,٤٧، كما بلغت قيمة ف على المجموع الكلي لمقياس التوافق المهني ٣,٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ , ٠، وتتضح الفرق من خلال الجدول رقم (١٢) الذي ظهر من خلاله أن متوسط أن متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص العوق البصري ٢٠٨,٩ في حين كان متوسط معلمي ومعلمات التربية الخاصة في تخصص صعوبات التعلم ٢٠٠,٩.

ويفسر الباحث ذلك كون هذه الفئة لا تختلف بشكل ملحوظ عن نظرائهم المبصرين في القدرة أو الشخصية، حيث إنهم يتمتعون بكافة الخصائص التي يمكن أن تتمتع بها أية مجموعة من الناس، فليس لهم سمات وصفات تخصهم لوحدهم كمعاقين بصرياً. ويؤكد Haalhan & Kauffman. 1991 أن عدداً من نتائج الدراسات التي اعتمدت على الجزء اللفظي من اختبارات الذكاء أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة بين مستوى ذكاء الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بالمبصرين

كما يعزو الباحث تفوق معلمي التربية الخاصة -تخصص إعاقة بصرية- لما يتمتع به المعاق بصرياً من قوة في الانتباه والذاكرة السمعية، وهي من العمليات العقلية التي يتفوق فيها المعاقون بصرياً على المبصرين، وليست هذه خاصية وراثية للمعاقين بصرياً لهذه العمليات بل هي نتاج الاعتماد الكبير على حاسة السمع.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة لما يتمتع به المعاق بصرياً من قدرة فائقة على التصور والتخيل البصري، كما أن النمو النفسي لذوي الإعاقة البصرية لا يختلف عن المبصرين.

توصيات الدراسة:

١ - تنمية قيم العمل لدى معلمي التربية الخاصة من خلال البرامج التدريبية التي تسهم في ذلك.

٢ -تعزيز الانتماء للعمل لدى معلمي التربية الخاصة

٣-العمل على تنمية التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

٤-تسهيل التحاق معلمي التربية الخاصة بالدورات التدريبية التي تهدف إلى زيادة النمو المهني لديهم.

٥- تحديد عدد من الأسس والمعايير الفنية لاختيار معلمي التربية الخاصة ممن تتوافر لديهم منظومة قيمية تتوافق مع قيم العمل السائدة في مثل هذا النوع من التعليم لإعداد معلم التربية الخاصة القادر على الابداع.

٦- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خلال مديري المدارس والمشرفين التربويين.

المراجع

١. القرآن الكريم.

٢. أبو النيل، محمود السيد(١٩٧٢). علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالتوافق المهني في الصناعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، القاهرة، جامعة عين شمس.

٣. أبو النيل، محمود السيد(٢٠٠٥). علم النفس الصناعي والتنظيمي عربياً وعالمياً. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤. أبوحميدان،يوسف والطراونه،نايف(٢٠٠٧). القيم المهنية لدى العاملين في قطاع التمريض في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية،العدد(١١)، فطر،ص ص١٤٣-١٦٩.

٥. اعتماد علام، وزايد،أحمد(١٩٩٢). مقياس قيم العمل. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. الأكشر،سماح أحمد(٢٠٠٢).برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

٧. الأنصاري،سامية لطفي (١٩٧٨م). الرضا عن العمل من مدرسي العلوم بالمرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر

٨. بركات، لطفي(١٩٨٢). القيم والتربية، الرياض:دار المريخ للنشر.

٩. الثبيتي، ضيف الله بن محمد(٢٠٠٤). قيم العمل وبعض سمات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين المتوسطة والثانوية والمدارس المشتركة(المتوسطة والثانوية) بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠. جابر،جابر عبدالحميد، والشيخ، يوسف محمود(١٩٦٨). علم النفس الصناعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

١١. جبر، يحي زكريا (٢٠٠٠). القيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح.

١٢. الجمل،علي أحمد(١٩٩٦). القيم ومناهج التاريخ الإسلامي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٣. حسن، محمد يوسف(١٩٨٥). بعض قيم العمل لدى المعلمين والمديرين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية- دراسة ميدانية-. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلدان الحادي عشر والثاني عشر، بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية،ص ص ٢٤٥-٢٧٩. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤. حمادات، حسن محمد(٢٠٠٤). قيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالتزامهم الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٥. رسلم، رسمي عبدالملك (١٩٩٤م).البعد التربوي في الخطة القومية لرعاية وتأهيل المعوقين (رؤية مستقبلية) بحث مقدم للمؤتمر السادس لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، نحو مستقبل أفضل للمعوقين،القاهرة مجلد المؤتمر ٨٥ – ١١٠.

١٦. ريجيو، رونالدي(١٩٩٩). المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي. ترجمة فارس حلمي، بيروت: دار الشروق.

١٧. زهران، حامد عبدالسلام(١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

١٨. زهران، حامد عبدالسلام، وسري،جلال محمد(٢٠٠٢). القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية، دراسات في علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

١٩. الزهراني،علي بن حسن وسالم،سرى محمد.(٢٠٠٩م).الرضا الوظيفي كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية،مجلة كلية الخاصة،الرياض،المملكة العربية السعودية،مجلة كلية التربية،جامعة الزقازيق.

٢٠. سري، جلال محمد (١٩٩٠). التوافق المهني لدى مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في التعليم الإعدادي والثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٤) ص ص ٢٢١- ٢٧٥.

٢١. سلطان، محمد بن علي(١٩٩٨). التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمدينة الرياض، الرياض،مجلة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٢. السمادوني، السيد إبراهيم(٢٠٠١).الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي. مجلة عالم التربية،السنة الأولى، العدد(٣) ، القاهرة، ص ص٦٣-١٥٢.

٢٣. السماري،عبدالله عبدالعزيز(٢٠٠٦).التوافق المهني وعلاقته بخصوط العمل في الأجهزة الأمنية،رسالة ماجستير، الرياض،كلية الدراسات العليا،جامعة نايف للعلوم الأمنية.

٢٤. السيد، محمد فرحات (٢٠٠٣). الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل، ع٤٤، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٧٢ — ٣٥٠ .

٢٥. الشاعري، محمد بن عيسى بن محسن(٢٠٠٤). التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليمتين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة،جامعة أم القرى.

٢٦. الشمري، علي سليمان العلي(١٩٩٧). العلاقة بين التوافق المهني وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من الأفراد العاملين في حرس الحدود بالمنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة،جامعة أم القرى.

٢٧. الشهري، عبدالله بن علي(٢٠٠٠). العلاقة بين التوافق المهني وبعض سمات الشخصية لدى موظفي القطاعين الحكومي والخاص في مجال الخدمات الصحية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، معهد الدراسات العليا ، الرياض،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

٢٨. الشهري، عبدالله محمد(٢٠٠٥). قيم العمل ودافعية الانجاز والانتماء لدى عمال مصنع كسوة الكعبة المشرفة بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٩. الشهري، محمد بن ظافر(٢٠٠٠). تصنيف الوظائف وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية. الرياض: مطبعة معهد الإدارة.

٣٠. الصعب،محمد عبيد هاشم(٢٠٠٩). قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بتعليم الليث والقنفذة، رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣١. الضامن، منذر (٢٠٠٦). الإرشاد النفسي. أسسه النفسية والنظرية. الكويت: مكتبة الفلاح.

٣٢. الطراونة، تحسين (١٩٩٠). أخلاقيات القرارات الإدارية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، مجلد ١٥، العدد(٢) عمان، ص ص ١٣٧-١٥٥.

٣٣. عبدالحميد، إبراهيم شوقي (١٩٩٨). علم النفس وتكنولوجيا الصناعة. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٤. عبدالحميد، إبراهيم شوقي(١٩٩٩). دراسة مقارنة للتوافق المهني بين العاملين الدارسين وغير الدارسين ببرنامج التثقيف العام، مجلة كلية الآداب، مجلد٥٩، عدد ٢، جامعة القاهرة، ص ص٦١-٥٠.

٣٥. عبدالصمد، فضل إبراهيم(١٩٩٤). التوافق المهني وقيم الأمومة لدى معلمات رياض الأطفال قبل التخرج-دراسة سيكومترية-كلينيكية،مجلة البحث في التربية وعلم النفس،القاهرة، المجلد السابع، العدد(٢) يناير.

٣٦. عبدالله، مجدي أحمد محمد(٢٠٠٤). علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٧. عبدالعطي، حسن مصطفى(١٩٨١). التوافق المهني للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

٣٨. عبدالهادي، جودت عزت، والعزة، سعيد حسني(١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٩. عبدالوهاب، أحمد جاد(٢٠٠٠). السلوك التنظيمي: دراسة لسلوك الأفراد والجماعات داخل منظمات الأعمال، المنصورة: دار الوفاء.

٤٠. العبيدي،عبد الملك غالب (٢٠١٠م)،قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى موظفي القطاعين العام والخاص في مدينة تعز رسالة ماجستير، اليمن،جامعة تعز.

٤١. العطاس،عبدالله أحمد محمد(٢٠٠٩) فعسائل الدم وقيم العمل والتوافق المهني لدى العاملين في مجموعة من الوظائف المهنية في مكة المكرمة رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

٤٢. عقل، محمود عطا حسين(٢٠٠٦). القيم المهنية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٣. علي، عبد السلام علي (١٩٩٧): المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، مج ٧، ع٣، ٣٠٣ – ٣٣٠.

٤٤. علي، صبرة محمد،وشربت،أشرف محمد عبدالغني(٢٠٠٤). سيكولوجية الصناعة- أسسه وتطبيقاته- القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٤٥. العمادي،أميلة عباس (١٩٩٦م). تأثير التواصل غير اللفظي للمعلم كما يدركه التلاميذ على تحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٦١ – ٢٨٨.

٤٦. العنزي، عويد(١٩٨٦). علاقة القلق بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بالكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٧. عوض، عباس محمود(١٩٧٦). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٨. عوض، عباس محمود(١٩٧٩). اختبار التوافق العام المهني، كراسة التعليمات بيروت: دار النهضة العربية.

٤٩. عوض، عباس محمود، وعبداللطيف، مدحت عبدالحميد(١٩٨٩). التوافق المهني للعمال، مجلة علم النفس المصرية، المجلد (١٢)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٣٧- ٥٠.

٥٠. عيسى، محمد وفقي (١٩٩٥). التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض، المجلة التربوية، المجلد التاسع، العدد (٣٤)، الكويت، ص ص١١٧-١٦١.

٥١. الغندور، العارف بالله، وطرخات السيد محمد(١٩٩٢). التوافق المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية دراسة نفسية مقارنة تبعاً لبعض متغيرات الشخصية في سلطنة عمان، مجلة علم النفس المعاصر، المجلد الثاني، العدد (٥) كلية الآداب، جامعة المنيا.

٥٢. فايد، فاروق ومحمد،عبدالمجيد، (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٣. الفريواني،إبراهيم أمين، والخطيب، فريد مصطفى (٢٠٠٦). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الحادية والعشرون، العدد ٢٢٠، ١٣١-١٥٤.

٥٤. قنديل، إيمان رجب السيد(٢٠٠٥).الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة بنها.

٥٥. كشرود، صابر الطيب(١٩٩٥). علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث. المجلد(١)، ليبيا: منشورات جامعة قان يونس.

٥٦. الكشك، محمد نايف(١٩٩٩). درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم الثانية لمجموعة من القيم، عمان، مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، المجلد الثاني: الأردن.

٥٧. اللواح سطوحي سعد رحيم(٢٠٠١). مقارنة فاعلية أسلوبي التوكيدية وحل المشكلات في تحسين التوافق المهني لدى معلمي التربية الفكرية رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥٨. مخائيل، اسطانيوس(٢٠٠٣). دراسة التفضيلات القيمية لدى الطلبة في جامعة دمشق في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. المجلد(١٩)، العدد(٣)، سوريا، ٩-٥٧.

٥٩. الشمان، عويد سلطان(١٩٩٣م). الفروق بين النوع(معلمين-معلمات)ين في الرضا المهني. الكويت: دار القلم.

٦٠. المصري، محمد عبد الغني(١٩٨٩). أخلاقيات المهنة. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.

٦١. مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠٠٥). الضغوط النفسية وعلاقتها بتنمية الذات العامة والنوعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يناير.

٦٢. معمرية، بشير (٢٠٠١). التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة من النوع(معلمين-معلمات)ين. مجلة العلوم الإنسانية، العدد(١٥) جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر: دار الهدى للطبع والسحب، ص ص ٧-٢٤.

٦٣. مقدم، عبدالحفيظ(١٩٩٨). علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات والسلوك "دراسة امبيريقية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد(٢)، الكويت، ص ص١٤٥-١٨٠.

٦٤. منصور، محمد جميل محمد يوسف(١٩٨١). قيم العمل المميزة للمرافقين السعوديين. مجلة كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد(٢)، مكة المكرمة، ص ص ١٣٧-١٦٤.

٦٥. موسى، فاروق عبدالفتاح(د.ت). استبيان قيم العمل. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

٦٦. هنا عطية محمود(١٩٨٦) اختبار القيم واستخداماته. كراسة التعليمات. الكويت: دار القلم.

٦٧. الهيتي، صلاح الدين(٢٠٠٥). تأثير الاختلافات المتصلة للقيم الثقافية في أداء العاملين. دراسة ميدانية لاتجاهات العاملين في مدينة الحسين بن عبدالله الثاني الصناعية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد(١)، العدد(١) تموز، ٢٠ - ٤٣.

٦٨. ياسين، حمدي، عسكروعلي، الموسوي، حسن(١٩٩٩). علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق. الكويت: دار الكتاب الحديث.

69- Bambach . D. (1994). Acomparison of the self Precetved Stress of teachers of the hearing impaired and public school teachers . Diss. Abs. Int. . Vol. 48 . No

70- Barkat . E (1990). Stress in teachers of the handicapped. Acomparson between elementary and high school teachers in adisadvantaged section of a large urban Area . Diss Abst. Int. (63). 2. PP . 441

71- Caraway –Jane E. (2002). A qualitative inquiry into why and how special educators leave the field. DAI -63-07A P. 2502.

72- Christensen. Benjamin Dean (2003). A comparison of secondary teacher turnover with secondary special education teacher turnover in state of Idaho for the 1999-2000 and 2000-2001 school years. pro quest dissertation and theses. P76.

73- Dawson . G. (1986): Causes of stress in teachers of hearing impaired. A classroom between itinerant teachers and self contained classroom teachers . Diss. Abs. Int.. Vol. 46 . No. 12 . p. 3681 (A).

74- Hagstrom. Tom and Kjellberg. Anders (2007). Stability and change in work values among male and female nurses and engineers. Vol 48(2),P 143-151. Blackwell Publishing.Sweden.

75- Jakowski. Mark E (2004): Special education in the public schools: Lessons from teachers who stay. proquest dissertations and theses. P.199.

76- Lin. Jin-Ding; Lee. Tzong-Nan. Yen. Chia-Feng; Lon. Ching-Hai; Hsu. Shang. Wei; Wu. Hia-Ling; Chu. Cordia M. (2009): Job Strain and determinants in staff working in institutions for people with intellectual disabilities in Taiwan: A test of the job demand-Control-Support Model. Research in developmental disabilities: A multidisciplinary V 30 N1 P 14-157

77- Luckner. John L; Hanks. Julie A.(2003). Job satisfaction. Perceptions of a national Sample of teachers of students who Are Deaf or hard of Hearing. American Annals of the deaf. Vol.148 no. 1 P.5-17.

78- Marches. Carol A. (2002). Job stress in perspective. Behavioral disabilities teachers and student aggression.

79- Mottaz. Clifford.(1986). Gender Differnces in work Satisfaction. Work-Related Rewards and Values. and The Determinants of Work Satisfaction. Journal of Human Relations. Vol 4. 1. pp. 359-378.

80- Plash. Shawn; Piotrowski. Chris (2006): A study of Alabama Special Education Teachers. Education. V 127 N1 P125-128

81- Platsidou. Maria; Agaliotis. Loonnis (2009): Burnout. job satisfaction and instructional assignment- related sources of stree in Greek special education teachers. International journal of disability. development and education. Volume 55. Issue.1. pages 61-76.

82- Saria. Hakan (2004): An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headeachers and teachers. and the factors effecting their burnout and job satisfaction. Education studies. V30 Issue 3 P. 291 – 306 82

83- Shattuck. Theresa. E. (2002). Personality types of selected teachers of students with special needs and longerty in their field. DAI -63-11A P. 3908. 83

84- Sheaha. Maha Hamed (2004). Factors related to Job dissatisfaction among special education teachers in Saudi Arabia. Pro quest dissertations and theses. P219.

85- Skagges. W.J(1988). work values of faculty members in selected small liberal Arts colleges. Disseration Abstracts International. Medical Psychotherapy: An International Journal. 8. 48.

86- Smith. Glenda (2002). Perception of stress in urban special education teachers across settings. pro quest dissertation and theses. P85

87- Stempien. Lori. R. Loab. Roger. C (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. Implication for retention. Remedial – and – special – education. Vol. 23(5) P. 258-267.

88- Toodle. Cynthia Mckinney (2001). A study of perceived stress and the constructs of burnout among special education middle school teachers. Pro quest dissertations and theses. P121.

89- Young. Terrie L.(2004). An investigation of occupational stress among psycho education teachers in middle and southeastern Georgia. pro quest dissertation and theses. P121.

جامعة الطائف

دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة

من وجهة نظر المشرفات التربويات وطالبات الدبلوم التربوي

د. سمية على عبد الوارث

أستاذ مشارك علم النفس التربوي

جامعة الطائف

د. سميحة محمد سليمان

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس

جامعة الطائف

مجلة جامعة الطائف – الآداب والتربية (التربية)

المجلد الثاني – العدد الثامن – ذو الحجة ١٤٣٣هـ – نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع برنامج التربية العملية المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات؟

٢- ما معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج التربية العملية في جميع مكوناته بدءا من الأهداف وانتهاء بالتقويم؟

٣- إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٤- إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم بناء استبانتين الأولى:تقيس درجة توفر معايير الجودة في برنامج التربية العملية لطالبات الدبلوم التربوي من وجهة نظر المشرفات التربويات، الثانية: تقيس درجة توافر معايير الجودة في برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات، وتم تطبيق هاتين الاستبانتين على عينة مكونة من(٩٩) من المشرفات التربويات (١٢٧) من الطالبات المعلمات، وللوصول إلى نتائج البحث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة.

وتتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- فيما يتعلق بمعايير جودة أداء الطالبة المعلمة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفات التربويات وجد أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة ويدل ذلك على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي وبرنامج التربية العملية المقدم للطالبات حيث يسهم برنامج التربية العملية كثيرا في الإعداد المهني للطالبة والخاص بمهارات استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التدريس،ومهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية، ومهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية، ومهارات التقويم، ومهارات إدارة الصف والوقت، وآداب وأخلاقيات المهنة، ومهارات اللغة العربية، والمسئولية تجاه العمل

والعلاقات بالأخريات، ويتم ذلك من خلال التدريب في المدارس والخبرة المباشرة بالعمل الميداني.

- فيما يتعلق بمعايير جودة أداء الطالبة المعلمة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات وجد أن معايير جودة أهداف التربية العملية والمعايير المتعلقة بجودة أدوار المشرفة التربوية والمعايير المتعلقة بالمعلمة المقيمة، ومعايير جودة مدرسة التدريب قد تحققت بدرجة كبيرة.
- وعلى ضوء نتائج الدراسة تم وضع تصور مقترح لبرنامج التربية العملية وفقاً لمعايير الجودة. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: المقدمة ومشكلة البحث:

عرفت البشرية التعليم منذ أقدم العصور، وكانت هذه المهنة هي أشرف المهن على الإطلاق، ولم يكن يستطيع مزاولتها إلا الصفوة المختارة من أبناء الأمة، وتقع على أصحابها مسؤوليات كبيرة وأساسية في رقي المجتمع ونهضته وتطوره، ولا يتم ذلك إلا من خلال معلم كفء مؤمن بمهنته،أحسن إعداده وتدريبه، لكونه يمثل حجر الزاوية في إنجاز أي عملية تربوية ناجحة (متولي،٢٠٠٢).

ويعتبر المعلم ركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية لبناء أفراد مؤهلين وقادرين على مواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتنامية، ولهذا فقد أولت المجتمعات المختلفة جُل اهتمامها به من خلال اهتمامها ببرامج إعداده وتدريبه.

وتسعى برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة إلى تزويده بالمعلومات والمعارف النظرية وإكسابه المهارات التدريسية والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التدريس؛ حتى يكون قادراً على أداء رسالته التدريسية على أكمل وجه، ويتوقف نجاح المعلم في إعداده على نوعية الإعداد الذي تلقاه.

وتمثل التربية العملية أهم مكونات الجانب التربوي المهني فهي حلقة الوصل بين الجوانب النظرية العملية والمعرفية وبين التطبيق والأداء العملي ولذلك تعتبر جزءاً أساسياً وهاماً من برامج إعداد المعلم لكونها تدريب ميداني في المدارس على مهنة التدريس وما تتضمنه من وظائف وأدوار ومسئوليات وذلك من خلال المعايشة للواقع التعليمي.

وقد أجمعت العديد من الدراسات على أهمية التربية العملية ضمن برامج إعداد المعلم حيث إنها تعتبر فرصة حقيقية للطالب المعلم ليقيم علاقات مباشرة مع معلمي المدرسة، ومع الإدارة المدرسية، كما أنها فرصة حقيقية يكتسب منها معلم الغد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ومن هذه الدراسات دراسة كل من (أبو هلال ،١٩٨١؛ إسماعيل، ٢٠٠٠؛ زيتون و عبيدات، ١٩٨٤؛ هاشل ومحمد ،١٩٩٠)

وبالرغم من ذلك فإن الموقف الحالي لخريجي كليات التربية يشير إلى أنهم لا يتقنون بعض المهارات الأساسية في مواد التخصص وبعض طرائق التدريس واستراتيجياته الحديثة إلى جانب ضعف الكثيرين منهم في استخدام تكنولوجيا التعليم، ونقص القدرة على القيام بالتربية الدينية والعلمية والخلقية المتوقعة (مذكور، ٢٠٠٧)

ولفت ذلك الأنظار نحو قضية عدم التوازن بين التعليم والتدريب، فالطلاب يكتسبون معارف معينة مع عدم تزويدهم بما يمكنهم من استخدامها بفعالية أثناء الأداء التدريسي، وهذا من شأنه أن يضر بالفرد عند التحاقه بسوق العمل، لأنه يتلقى تعليما غير قابل للتطبيق ويقتصر

على أسس نظرية فقط ويفتقر إلى التدريب الفعال (سليمان، ١٩٩٠).

وهذا من شأنه أن يؤكد القصور الواضح في برامج التربية العملية بالدول العربية بعامة بكليات التربية، وتشير دراسات كل من بريانت (Bryant.D، ١٩٩٨؛ حسان، ١٩٩٣؛ ميتا، ٢٠٠٤) إلى أن إسهام برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة محدودة في تطوير التعليم خاصة برامج التربية العملية وأن تكوين المعلم يخلو من معايير الجودة.

وترتب على ذلك ظهور مفاهيم عدة لتحسين السلوك التدريسي للمعلم ومنها مفهوم التعلم للتمكن والتدريس الفعال وكفاءة الأداء التدريسي ، وفي الآونة الأخيرة ظهر ما يسمى بمفهوم الجودة الشاملة كاتجاه تطويري في العملية التربوية من أجل التحسين، والارتقاء بمستوى الأداء التدريسي للمعلم، وبالتالي تحسين الأداء التحصيلي للطالب (زايد، ٢٠٠٣).

ولما كانت التربية العملية جزءاً على درجة كبيرة من الأهمية في إصلاح منظومة التربية والتعليم، وذلك لأن التطوير والإصلاح يعتمد في أساسه على المعلم المعد إعدادا جيدا يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن ثم الارتقاء بمستوى الطلاب إلى المستويات العليا من التمكن ، ومن هنا أصبح لزاما على الباحثين بذل قصارى جهدهم لدراسة التربية العملية بجميع جوانبها باعتبارها أحد أهم المدخلات التعليمية في كليات التربية والتي يعتمد عليها بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة الشاملة للحصول على مخرجات ذات جودة عالية من الطلاب قادرين على تحقيق أهداف المجتمع والارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة.

ويتعلق مفهوم الجودة في التعليم بكافة السمات والخواص التي تتصل بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتصميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلاب (الرشيد، ١٩٩٥).

ويمثل التقويم محورا رئيسا في عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموما. وذلك باعتبار أن التقويم أصبح شرطا أساسيا تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، بل إن بعض تلك الهيئات مثل (ABET) زادت في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م خلال مراجعة شروطها لاعتماد البرامج من الأهمية التي توليها لعملية التقويم فبعد أن كان تقويم المخرجات التعليمية واحدا من شروط الاعتماد الأكاديمي في وثيقة عام ١٩٨٨م أصبح في وثيقة ٢٠٠٠م المحور الرئيس لعملية الاعتماد برمتها، كما أن هيئة (ACSB) تعيد النظر في شروطها للاعتماد الأكاديمي لتولي عملية التقويم دور أكثر أهمية (شحادة،٢٠٠٢).

مما سبق يتضح أن الواقع الحالي لبرامج التربية العملية لا يستطيع أن يفي باحتياجات

وتطلعات المجتمع السعودي لجودة المخرجات التعليمية المتمثلة في المعلم، وانطلاقا من تبني بعض الدول العربية مؤخرا نماذج عالمية لتوكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي ومنها حكومة المملكة العربية السعودية الرشيدة إيمانا منها بأن تقدم الشعوب يعتمد في المقام الأول على التعليم وذلك للتحول من الأخذ بنظم الإدارة التعليمية التقليدية إلى النمط الإداري المبني على مفاهيم ومعايير الجودة الشاملة، من هنا جاءت هذه الدراسة لتقويم برنامج التربية العملية عن طريق تحليل الواقع ومقارنته بمحكات ومعايير تعبر عن نوعية ومواصفات الجودة المستهدفة لتسهم في المسيرة المباركة لتطوير التعليم في السعودية وذلك من خلال آراء المشرفات التربويات على التربية العملية والطالبات المعلمات.

مما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في أهمية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما واقع برنامج التربية العملية المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات؟

٢- ما معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج التربية العملية في جميع مكوناته بدءا من الأهداف وانتهاء بالتقويم؟

٣- إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٤- إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالية من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي؟

ثانيا: مبررات الدراسة:

من مبررات الدراسة الحالية ما يلي:

١- أن تحقيق الجامعة لأهدافها من شأنه أن يفرض عليها إعادة النظر في برامجها العلمية والعملية وتقويمها باستمرار؛ لتوائم مجريات الأحداث في المجتمع المحلي والعلمي على حد سواء.

٢- ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات والأدبيات إلى قصور في برامج إعداد المعلم مما ينعكس سلباً على الأداء التدريسي أثناء الممارسة الفعلية في الميدان.

٣- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم.

٤- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة مجالات الحياة.

٥- دعم وتأييد النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية؛ للأخذ بنظام الجودة الشاملة في إحدى مكونات منظومة التعليم.

٦- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية.

٧- تبني فلسفة الجودة الشاملة في أحد مكونات المنظومة التعليمية وهي التربية العملية.

٨- وضع معايير لتطبيق نظام الجودة الشاملة في برامج التربية العملية.

٩- زيادة كفايات الطلاب المعلمين، ورفع مستوى أدائهم.

١٠- نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية لكل مكون من مكونات النظام التعليمي.

ثالثا: أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

١- أهمية المعلم كعنصر فاعل ومؤثر في تحقيق الأهداف المجتمعية وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح أو تطوير منظومة التعليم.

٢- الإسهام في تطوير الأداء التدريسي للمعلم.

٤- اعتبار معايير الجودة الشاملة بمثابة محددات تقويمية لبرامج التربية العملية.

٥- مسايرة موضوعها للاتجاهات والمتغيرات العالمية الحديثة.

٦- قد تساهم هذه الدراسة في إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي المهني.

٧- توجيه نظر المسئولين بالدبلوم التربوي إلى الاستفادة من معايير الجودة الشاملة بصفة عامة وتطبيقها في جميع برامج الدبلوم التربوي ، مما يساعد بشكل كبير في تحقيق أهداف التربية المنشودة.

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١- التعرف على واقع برنامج التربية العملية لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

٢- التعرف على أهم معايير ضمان الجودة لبرنامج التربية العملية من خلال الأدبيات المتاحة في هذا المجال.

٣- وضع معايير ضمان الجودة لبرنامج التربية العملية بالنسبة لجميع مكوناته.

٤- التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية العملية محل الدراسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٥- التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية العملية محل الدراسة من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي.

٦- وضع تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

خامسا: حدود البحث

تم تنفيذ البحث في الحدود الآتية:

١-الحدود المكانية:

أ- كلية التربية للبنات – الدبلوم التربوي – جامعة الطائف.

ب- مدارس التدريب الميداني بمدينة الطائف.

٢- الحدود الزمانية:تم تطبيق أدوات البحث على المشرفات التربويات والطالبات المعلمات عينة البحث ببرنامج التربية العملية بكلية التربية – جامعة الطائف للعام ١٤٣٠هـ

٣- الحدود البشرية:عينة ممثلة للمشرفات التربويات، وعينة ممثلة للطالبات المعلمات.

سادسا: مفاهيم الدراسة:

١- التقويم Evaluation

يشير الأصل اللغوي لكلمة تقويم بأنه من الفعل «قوم» فيقال: قوم الشيء تقويما أي: عدل مساره للجهة المرغوبة وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه (مسعود، ١٢١١، ١٩٩٢)وعلى المستوى الاصطلاحي توجد تعريفات عديدة لمصطلح التقويم فيمكن تعريفه بأنه (تقدير قيمة شيء معين). (صبري وكامل،٢٠٠٥، ١٧).

ويعرف التقويم في مجال التربية بأنة تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي،أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي أو عملية تربوية أو هدف تربوي أو منتج تربوي، ويستخدم التقويم هنا طرق الاستقصاء،و إصدار الأحكام حيث يشمل: تقرير معايير الحكم على الجودة وما ينبغي لتلك المعايير من أن تكون نسبية و ضمنية، وجميع المعلومات ذات العلاقة بالجوانب المختلفة لعملية التقويم، وتطبيق المعايير المرتبطة بتقرير الجودة.

(Worthen & Sanders،1987.22).

٢- البرنامج Program،

هو عملية منظمة ومخططة تشتمل على مجموعة من المواد الأكاديمية التربوية التي تقوم كليات التربية بتنفيذها وتقويمها بهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعالة؛ من أجل إعداد معلم قادر على أداء دوره بما يتناسب متطلبات العصر (دياب، ١٣، ١٤٢٢)

٣- برنامج التربية العملية Practice Teaching Program

يعرفه السعيد (٢٠٠٦) بأنه برنامج تربوي تقدمه كليات التربية لطلابها قبل ممارستها الفعلية للتدريس، ويستمر هذا البرنامج فترة زمنية محددة يقوم فيه الطالب / المعلم بالتدريب الفعلي على التدريس وما يتطلبه من أنشطة مختلفة، تحت إشراف تربوي وفني متخصص من

قبل المؤسسة التعليمية التي تعد هؤلاء الطلاب.

٤- المعايير Standards

يعرفها (عبد الله، ٢٠٠٥،٩٣٤) بأنها أعلى مستويات الأداء الذي يسعى الفرد للوصول إليها بعد دراسته للبرنامج، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء و الحكم عليها.

٥- الجودة الشاملة Total Quality

يعرفها (عبد المنعم، ١٩٩٨، ٦) بأنها درجة التميز في المنهج أو الخدمة المقدمة أو مجمل الخواص التي تتعلق بقابلية منتج أو خدمة لاستيفاء متوقع، أو مواطنة أداء متفق عليه وذلك طوال فترة الاستخدام المتوقعة.

٦- معايير الجودة الشاملة في التربية العملية:

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المستويات و المواصفات المقترحة و الواجب توافرها في برنامج التربية العملية والتي يتم الحكم من خلالها على جودة هذا البرنامج بكل مكوناته وعناصره وصولاً إلى مخرجات تتسم بجودة الأداء وبذلك تتحقق أهداف البرنامج والتي تسهم بدورها في تحقيق أهداف المجتمع.

٧- المشرفة التربوية:

ويقصد بها في هذه الدراسة المشرفات التربويات بمكتب الإشراف التربوي بإدارة التعليم والمعلمات القيمات بالدراسة والمشرفات على الطالبات بمدارس التدريب.

سابعا: الإطار النظري:

أولا- التربية العملية:

مقدمة:

لما كان الجانب النظري وحده في عملية الإعداد لا يكفي لإعداد معلم جيد، إذ لا بد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره وتأكيده على حسن أدائه لمهاراته، لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتضمين التربية العملية أو الميدانية في برامج الإعداد على اعتبار أن التربية الميدانية تعد عصب الإعداد التربوي من حيث كونه تدريباً عملياً على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين (الذكي، ١٩٩٩)

ولقد أجمع التربويون على أن التربية العملية تمثل حجر الزاوية في برامج إعداد المعلمين والمعلمات؛ لأنها تمكن الدارس المعلم والدارسة المعلمة من الممارسة الفعلية للتدريس على أرض الواقع، وتطبيق لما تم تدريسه نظريا في المقررات التخصصية والتربوية والثقافية خلال مراحل دراستهم الجامعية.

تعريف التربية العملية:

عرف مصطلح التربية العملية تعريفات متعددة منها:

١- فترة من التدريس يقضيها الطالب المعلم في مدرسة معينة تحددها الكلية أو يختارها الطالب المعلم. (متولي،بدون تاريخ).

٢- فترة يتحول فيها الفرد من طالب يتعلم إلى مدرس يعلم، أي: انتقاله من متعلم إلى معلم. (الهاشمي، ١٩٨٤).

٣- الجانب التطبيقي من برنامج تربية المعلمين الذي يركز على الجانب التطبيقي الميداني. (سعد، ٢٠٠٠).

٤- الجانب التطبيقي من برنامج تربية المعلمين الذي يقدمه معهد أو كلية تربوية، وتنفذ في فترة زمنية محددة في إحدى المدارس المتعاونة تحت إشراف المعهد أو الكلية، بالتعاون مع المدارس المتعاونة، وذلك بهدف إكساب الطالب المعلم مهارات التدريس، وتمكينه من ممارسة الوظائف المتعددة التي يقوم بها المعلم في المدرسة وخارجها، وتنمية تقديره لمهنة التعليم والأخلاق التي تقوم عليها. (عبد الله، ٢٠٠٤).

ويضيف (الخليفة ،٢٠٠٧) إلى أن مفهوم التربية العملية قد تطور في الآونة الأخيرة تطورا تجاوز فترة التدريب الميداني التي يقضيها الطالب المعلم في المدارس الفعلية، إلى ما هو أوسع من ذلك بكثير، فقد أصبحت التربية العملية تشمل كافة البرامج والمقررات والتدريبات التي يجب أن تتضمنها مقررات الإعداد المهني للمعلم، والتي تضفي الصبغة التطبيقية أو الوظيفية للمقررات التربوية، فتجعل من مجال إعداد المعلم مجالا عمليا.

أهداف التربية العملية:

تعتبر الأهداف أهم عناصر التربية العملية وتقف في المكان الأول بين الأسس التي تقوم عليها هذه التربية، وهذه الأهداف هي المتوقع تحقيقها من خلال برنامج التربية العملية. وتهدف التربية العملية بشكل عام إلى إعداد المعلم أو المعلمة الكفء المؤهل علميا وتربويا لممارسة عملية التدريس بنجاح (توفيق، ١٤٢٧) وهنالك أهداف أخرى لعل من بينها تنمية المعارف لدى الطالب المعلم والعمل على صقلها وتنميتها (حماد،٢٠٠٥).كما أوجز كل من (عبد الله،٢٠٠٤؛ نصر الله،٢٠٠١) أهداف التربية العملية في النقاط التالية:

١- معرفة الأعباء التي يقوم بها المعلمون عن طريق الخبرة المباشرة، ومعرفة كيفية تذليل الصعوبات التي تعترض أداء الوظائف المطلوبة منهم ، مما يؤهلهم تلقائيا للتكيف مع الحياة المدرسية، وتقبل متطلباتها وواجباتها بروح وعزيمة وثقة.

٢- تعمل على توفير الفرص المباشرة للطلاب المعلمين لتطبيق المبادئ والمفاهيم والأساليب والوسائل التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم الوظيفي بالجامعة، ثم اختيار صلاحياتها وملاءمتها لموافقة متطلبات الواقع.

٣- تعمل على تهيئة فرصا واقعية ومباشرة للمتدربين للاحظة تلاميذ المدرسة، والتعرف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا وتربويا، ومعرفة مطالبهم وحاجاتهم وهذه المعرفة تساعد المتدربين على تطوير أساليب سلوكية ملائمة للتفاعل مع التلاميذ مع توفير فرص النمو وتكيف السويين.

٤- إتقان مهارات التدريس مثل: التخطيط، التمهيد للدرس، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، والتعزيز المناسب، وطرح الأسئلة الصفية، والإجابة عن أسئلة التلاميذ.

٥- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القدرة على التعليم ففي التربية العملي يعيش الطالب المعلم الواقع المدرسي ويتذوق حلاوة التعليم ومرارته، ويتعرف على الإيجابيات والسلبيات والعقبات التي تواجه المعلم.

٦- إكساب الطالب المعلم القدرة على التعامل مع الطلاب ، ومع معلمي المدرسة وجهازها الإداري، فالمعلم بحكم عمله يتعامل مع الأشخاص العاملين في المدرسة سواء أكانوا طلابا أم معلمين أم إداريين؟كما أنه يتعامل مع أولياء أمور الطلبة، وبما أن النجاح في التدريس يعتمد على حسن العلاقات الإنسانية التي تسود المدرسة.

٧- تنمية القدرة على النقد والنقد الذاتي وتقبل نقد الآخرين برحابة صدر، ففي التربية العملي يشترك في تقويم الطالب المعلم كل من المعلم المشرف والمعلم المتعاون وزملاء الطالب المعلم ، ويعينه هذا النقد على التعرف إلى جوانب القوة وجوانب الضعف في تدريسه.

٨- تعمل على أن يتحلى الطالب المعلم بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة وقيم وعادات المجتمع والأمة.

إضافة إلى ذلك تسعى التربية العملية - والتي تشكل عنصرا هاما ورئيسيا لا غنى عنه في مناهج إعداد المعلمين - إلى تحقيق أهداف ثلاثة: أولا: تعريف الدارس المعلم بماهية المجال التربوي المهني، الذي سوف يعمل به عقب تخرجه، بما يشتمل عليه هذا المجال من قيادات وطلاب وأدوار ومسئوليات؛مما يترتب عليه أن يكتسب ألفة لما ينتظر منه القيام به كمعلم فيما بعد. ثانيا: فيتمثل بإتاحة الفرصة أمام الدارس المعلم؛كي يضع ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية خلال مراحل إعداده الأكاديمي في الكلية موضع التطبيق العملي والفعلي؛حتى يمكن أن تكتسب عملية إعداده لمهنة التدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وفعاليته لمعلم. أما ثالثا: فيتمثل في تهيئة الدارس المعلم للانتقال من دور الدارس وهو ما ألفه

وتعود عليه في دراسته الجامعية إلى دور المعلم، وهو ما ينتظر القيام به بعد التخرج ، مما يكفل له انتقالا طبيعيا متدرجا أي أن فترة التربية العملية تعد بمثابة فترة انتقال ما بين طورين، طور الدارسين، وطور المعلمين الفاعلين.(حماد ٢٠٠٥، ١٥٦).

ولضمان الانتقال الناجح من طور الدارسين إلى طور المعلمين الفاعلين يصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في برامجها في ضوء معايير الجودة الشاملة والتي من خلالها يتم تحديد المستوى الملائم والمرغوب فيه والعمل على رفع كفاءة الدارسين المعلمين والمعلمات.

التربية العملية ومكوناتها الأساسية:

ويشتمل برنامج إعداد المعلم في كليات التربية بالوطن العربي على جانبين: نظري وعملي، ويختص الجزء النظري بالمواد النظرية التي تؤهله بمهنة التدريس وتشمل: مواد تخصصية ومواد تربوية، ومواد ثقافية، والجزء الثاني يختص بالجانب العملي التطبيقي ويطلق عليه برنامج التربية العملية أو التربية الميدانية (الخليفة، ٢٠٠٧).

ومن الممكن أن تحدد مكونات التربية العملية بثلاثة مكونات وهي كما ذكره (نصر الله، ٢٠٠١) كالآتي:

المكون المعرفي الإدراكي: ويشتمل على المفاهيم التربوية والنفسية التي تلعب دورا هاما في نجاح العملية التعليمية والمعلم الذي يقوم بتنفيذها، والذي يتوجب عليه إدراكها إدراكا صحيحا وتعلم مبادئها بجدية وتعمق لكي يصبح معلما ناجحا في عمله كمربي ومعلم في المستقبل، كما تشتمل هذه المكونات على عددا من العمليات المختلفة مثل: امتلاك الطالب المتعلم على بعض القدرات العقلية كاتخاذ القرارات، القدرة على التحليل والتركيب وإصدار الأحكام على المواضيع والأعمال التي يقوم بها الطلاب أنفسهم، وعلى جميع الأحداث التي تحدث معهم ، واستخلاص الدلالات والتفسير والتعليل لكل أنواع المعلومات والسلوك التي تصدر من الطلاب والمعلمين والإدارة في المواقف التعليمية و الاجتماعية الإنسانية من حولهم أو معهم.

المكون الوجداني: وتضم عملية تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالب نحو التربية والتعليم وكل ما يتعلق بهما مثل الطلاب والمنهاج والمجتمع، فيجب أن تنمي الاتجاهات الإيجابية للطلاب تجاه أنفسهم وقدراتهم أولا، ثم إلى المدرسة وأهميتها ومكانتها ثم تجاه مجتمع المدرسة طلابها ومعلميها، والمنهاج الدراسي المتبع مع قبوله وتطبيقه والاستفادة منه، ثم بعد هذا كله تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع الذي يعيش فيه قبوله وتطبيق أحكامه والعمل على تقدمه وتطوره، أيضا يجب العمل على تنمية القيم والأخلاق والعادات الإيجابية لدى الطالب المعلم والتي بدورها تحدد سلوكه وتصرفاته في المواقف المختلفة وتوجيهه التوجيه الصحيح مع التحلي

بأخلاقيات مهنة التدريس والتعليم.

المكون الأدائي الميداني: وهذا المكون يعمل على مساعدة الطالب المعلم للوصول إلى مستوى امتلاك القدرات والأداءات والكفاءات الأساسية والضرورية والتي هو بحاجة لها؛ حتى يستطيع القيام بعمله كمعلم ومربي بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية مع الطلاب داخل غرفة الصف.

والجدير بالذكر أن جميع هذه المكونات التي تقوم عليها التربية العملية تكون دائما متداخلة ومترابطة ومتكاملة فيما بينها وغياب أحدهما، أو إهماله يؤثر تأثيرا بالغ الأهمية في مدى نجاح أو فشل هذه العملية.

واقع التربية العملية في جامعة الطائف:

يقوم قسم العلوم التربوية بجامعة الطائف شأنه شأن العديد من الكليات في الوطن العربي بإعداد المعلم إعدادا تربويا يؤهله لممارسة مهنة التدريس من خلال (٣٤) وحدة دراسية موزعة وفق نظامين هما النظام التتابعي في الأقسام التخصصية والنظام التكاملي في الأقسام التربوية وبهذا يتسنى القيام بدوره على أكمل وجه وفق خطة مدروسة ودقيقة، وتعتبر التربية العملية من المقررات الدراسية التي ينبغي للطالب اجتيازها لنيل دبلوم العلوم التربوية. (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦).

أما مراحل التربية العملية في جامعة الطائف فيعتبر المكون الأدائي العملي من أهم مكونات التربية العملية ، وهو بحد ذاته عبارة عن مهارة كبرى أساسية ومعقدة وهامة جدا، وامتلاكها لا يتم مرة واحدة بل على مراحل لها مميزاتها الخاصة.وتمر التربية العملية بثلاث مراحل وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة المشاهدة: ويقصد به ملاحظة لمواقف وعمليات تعليمية، وأنشطة مختلفة ومتنوعة التي تحدث داخل الصف وخارجه يقوم بها الطالب المعلم في برامج تربية المعلمين إعدادا وتدريبا وتأهيلا والتي تعتمد على الإطار النظري بالإضافة إلى مجموعة من المبادئ التربوية والنفسية وعدد من الأساليب والمعايير للقيام بتشخيص جوانب القوة والعمل على تدعيمها، وجوانب الضعف والعمل على علاجها على أساس أهداف تربوية وتعليمية محددة (نصر الله،٢٠٠١) وهي تستمر لمدة أسبوعين على الأقل، ويتم التركيز فيها على تعرف الطالب على بعض مهارات التدريس وخطواته العملية في الموقف التعليمي(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦).

المرحلة الثانية: مرحلة المتابعة: وفيها يشترك الطلاب في متابعة زملائهم أثناء التدريس بحضور الحصص وكتابة تقارير عن هذه المشاهدات، ومناقشتها في وجود المشرف لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦).

المرحلة الثالثة: التطبيق العملي: وفيها يتخلى الطالب المطبق عن دوره كمشاهد، ومتابع

ليتولى بنفسه قيادة العملية التدريسية والتربوية في المدرسة، حيث يمارس بشكل عملي ما تعلمه نظرياً من مبادئ علمية وطرائق تدريسية؛ لأن التطبيق هو المجال الحقيقي لتدريب الطلبة تدريباً علمياً على مهنة التعليم فهو كمختبر لمعرفة مدى مناسبة، وفاعلية الأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي تعلمها الطلبة نظرياً وإمكانية تطبيقها على الواقع العملي بعد التخرج

http://www.gllg.com/vb/t96583.html

وتستمر عملية التطبيق العملي حتى انتهاء الفصل الدراسي وفيها تكون الطالبة المعلمة مسئولة مسئولية كاملة عن طالبات الصف التي تقوم بالتدريس لهن.

الأطراف المشتركة في عملية التربية العملية:

حدد كل من (نصر الله،٢٠٠١؛ عبد الله،٢٠٠٤) الأطراف المشتركة في عملية التربية العملية وهم:

١- المطلوب من الجامعة أو الكلية

التخطيط والتحضير والإعداد لبرنامج التربية العملية بمراحلها المختلفة تخطيطاً وتحضيرا دقيقاً يتناول جميع الجوانب الأساسية والهامة مسبقا وقبل البدء بالاشتراك الفعال. وهنا يجب مراعاة بعض الأمور ومنها:

أ- اختيار المدارس التي سوف تتم فيها عملية التربية العملية والتي يتوجب أن تكون مناسبة وعلى استعداد لقبول وجود الطلاب المتدربين فيها ومساعدتهم على تطوير المهارات والخبرات التعليمية الأساسية.

ب- القيام بالاتصال مع مديري المدارس كتابيا وشفويا، وإخبارهم عن الرغبة بإرسال الطلاب المتدربين إليهم وعن أهداف وأسباب إرسال الطلاب إليهم، وعن برنامج العمل الذي سوف يقومون به.

ت- إشعار إدارة التربية في المنطقة الموجودة فيها المدرسة والتي تتمثل بإرسال الرسائل التي توضح هذا الجانب.

ث- إبلاغ جميع الأطراف والأطر التي لها علاقة بالتربية العملية ببرنامج النشاط العملي الميداني، وتحديد الجوانب المتوقعة من كل طرف لكي يعملوا على التنظيم والتخطيط للقيام بإنجاز العمل على أكمل وجه.

٢- مدير المدرسة المتعاونة ودوره التدريبي:

مدير المدرسة يعتبر في معظم الحالات القوة الرئيسية التي تقوم بالتخطيط، والتي تقرر وتحدد الأساليب والممارسات التربوية والإدارية المستعملة في مدرسته، ومن الممكن يكون العامل

الأساسي والحاسم الذي يؤدي لنجاح أو فشل العملية التربوية، والمدير الذي يرغب في إنجاح برنامج التربية العملية يقوم بمجموعة من الإجراءات الفعالة ومنها:

أ- عقد اجتماع مع لمعلمي المدرسة قبيل بدء التربية العملية يشرح فيها أهداف التربية العملية وإجراءاتها ويناقشهم في الإجراءات العملية التي تساعد الطلاب المعلمين على التكيف مع البيئة المدرسية.

ب- عقد اجتماع مع الطلاب المعلمين بهدف تعريفهم بمرافق المدرسة، كما يعرفهم بالإداريين والمعلمين، ويعرفهم الأنظمة والتعليمات التي تحكم سير المدرسة.

ت- تهيئة مكان مناسب للطلاب المعلمين.

ث- اختيار المعلمين المتعاونين بناء على معرفته بهم.

ج- تشجيع الطلاب المعلمين على المشاركة في الأنشطة المدرسية كل حسب ميوله واتجاهاته.

ح- متابعة أداء الطلاب المعلمين ومناقشة قضاياهم مع المعلمين المتعاونين والمعلمين المشرفين.

خ- تقويم أداء الطالب المعلم في الجوانب الإدارية مثل: الالتزام بالدوام، المشاركة في الأنشطة المدرسية، المساعدة في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.

٣- المعلم المتعاون:

المعلم المتعاون أكثر المشرفين قربا من الطالب المعلم في التربية العملية، فالطالب المعلم يحل محل المعلم المتعاون في التدريس ويوكل للمعلم المتعاون مجموعة من الوظائف ومنها:

أ- يعامل الطالب المعلم باحترام ولا يبخل عليه بالنصح والتوجيه.

ب- يعرف الطالب المعلم بالطلاب وبمستوياتهم العلمية وخلفياتهم الثقافية.

ت- يمتنع عن انتقاد الطالب المعلم أمام المعلمين أو مدير المدرسة.

ث- يهيئ للطالب المعلم الظروف التي تمكنه من التدريس بطريقة فعالة.

ج- يختار الأساليب المناسبة لإخبار الطالب المعلم بما صدر عنه من أخطاء.

ح- يشجع الطالب المعلم على الابتكار.

خ- يعدل في التقويم فلا يعطي الطالب المعلم تقديرات أقل مما يستحق أو أكثر من ذلك.

٤- المعلم المشرف:

هو معلم مشرف من إدارة التربية والتعليم يقوم بتوجيه وإعداد الطلاب المتدربين، ويعمل على تطوير مهاراتهم التدريسية الأساسية، وتهيئة فرص النمو المهني المستمر لهم للقيام بهذه المهنة خلال الفترة الزمنية المحددة للقيام بالتربية العملية ، ومن أهم وظائفه:

أ- أن يتعامل مع الطلاب المعلمين معاملة قائمة على القبول والاحترام.

ب- أن يركز أثناء فترة الإشراف على مبادئ هامة مثل: العلمية والموضوعية والفائدة العامة للمتدربين.

ت- توضيح المطلوب من الطلاب المعلمين من مسئوليات الدور الذي يقومون به في تدريبهم وتحضيرهم للقيام بهذه المهمة بأفضل ما يكون من مشاهدة ومتابعة وتطبيق عملي التي يرضى عنها الطالب المعلم والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة والمشرف.

ث- تنظيم اجتماعات بين الطلاب المعلمين بهدف تصحيح وتوجيه خبراتهم التدريسية، ومحاولة إيجاد أفضل الحلول للتغلب على المشاكل والصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التطبيق الميداني.

ج- يعدل في التقويم فلا يعطي الطالب المعلم تقديرات أقل مما يستحق أو أكثر من ذلك.

٥- الطالب المعلم:

هو محور برنامج التربية العملية، لذا فإنه لا يجوز إغفال دوره عند التخطيط للتربية، ويجب أن يحصر مكتب التربية العملية والمعلمون المشرفون الطالب المعلم بالحقوق والواجبات المتصلة بالتربية العملية.

حقوق الطالب المعلم:

من حقوق الطالب المعلم على المعهد أو الكلية التربوية والمدرسة المتعاونة:

أ- أن يؤخذ في الحسبان رأيه عند توزيع الطلاب المعلمين على المدارس المتعاونة ، وعند توزيع الحصص على الطلاب المعلمين.

ب- بما أن الطالب المعلم سيتولى التدريس الفعلي في المدرسة المتعاونة فمن حقه أن يعامل وكأنه معلم في تلك المدرسة.

ت- أن يتلقى الإشراف الملائم من الكلية التربوية التي يدرس بها ، إذ لا يجوز اعتبار مجرد إلحاقه بمدرسة متعاونة نهاية المسئوليات التي يقوم بها مكتب التربية العملية.

ث- أن يزود المعلم المتعاون بمعلومات كافية عن الطلاب الذين سيتولى تدريسهم؛ لأن ذلك يساعده على التدريس بصورة أفضل.

ج- ألا يحدث تدخل في سير الحصص التي يتولى تدريسها اللهم إلا إذا وقع في أخطاء لا يجوز السكوت عليها كأن يخطئ في تلاوة آية قرآنية، أو يحل سؤالا في الرياضيات حلا غير صحيح.

ح- أن يوجه إليه النصح من قبل المشرفين عليه بطريقة تخلو من التجريح.

خ- أن يحصل على تقويم موضوعي من قبل كل من المعلم المشرف، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة.

واجبات الطالب المعلم:

الطالب المعلم الذي يتمتع بكل ما تقدم من حقوق مطالب بأداء عدة واجبات منها:

أ- قراءة التعليمات والنشرات التي يصدرها مكتب التربية العملية المتعلقة بتنفيذ برنامج التربية العملية قراءة متأنية ومناقشة ما يشكل عليه فهمه.

ب- الاطلاع على الأنظمة والتعليمات التي تحكم العملية التعليمية في المدارس.

ت- التعرف على البيئة المدرسية سواء كانت مادية أم نفسية.

ث- إعداد الدروس التي يدرسها إعدادا مناسبا وعليه أن يراعي في الإعداد مبادئ التخطيط السليم.

ج- تقبل آراء المعلم المشرف والمعلم المتعاون برحابة صدر وبخاصة تلك التي تتعلق بقدرات الطلاب والأساليب التعليمية التعلمية.

ح- العمل مع زملائه الطلاب المعلمين الموجودين في المدرسة بروح ملؤها التعاون والمحبة.

خ- إبلاغ المعلم المشرف أو مكتب التربية العملية بالمشكلات التي تعترض تدريسه، أو تلك التي تواجهه في المدرسة ولا يستطيع حلها دون مساعدة.

د- الطالب المعلم ضيف مؤقت على المدرسة المتعاونة وهو ملزم باحترام آداب الضيافة، فلا يحق له التدخل في أمور لا تعنيه، وعليه أن يقوم بالواجبات اليومية التي تطلب منه.

ذ- استخدام الأساليب التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج في الصفوف التي يدرسها، والعمل على تطوير تلك الأساليب.

ثانيا- الجودة:

التأصيل الإسلامي لمفهوم الجودة:

إن مفهوم الجودة حاضر في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه وهو يمثل قيمة إسلامية، وقد حث القرآن الكريم على الجودة والإتقان في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان والتأكيد عليهما مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة ، يقول الله تعالى: ﴿ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ﴾ (النمل: ٨٨)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ (الكهف:٣٠)، وقوله تعالى: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾ (التوبة:١٠٥).. وقول الرسول الكريم ﷺ (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) أي يحكمه ويجوده. والأخذ بالجودة واجب ديني ووطني وهو من سمات العصر الذي نعيشه، وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع الجوانب العلمية التعليمية والتربوية كالمنهج الدراسي، والمعلم والطالب، ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي. (عقيلي، ٢٠٠١).

ومهما تعددت وتنوعت مفاهيم الجودة في التعليم إلا أنها تضم ثلاثة جوانب أساسية: جودة التصميم Design quality ، وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء Performance quality وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج Output quality وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة (عليمات، ٢٠٠٤).

وجودة التعليم من منظور إسلامي عبارة عن «ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساسا في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضا الله عز وجل» (الخطيب، ٢٠٠٧).

والجدير بالذكر أن المعايير الأدائية النابعة من الفكر الإسلامي هدفت إلى تحقيق التميز المستمر لكل مضامين الأداء، حيث يسعى إلى ضمان مستوى عال من الإتقان المستمر عبر مراحل من خلال ضبط نوعية القيمة المضافة للمخرجات في كل مراحل وأجزاء النظام بالاستناد إلى أسس ومعايير علمية ومهنية شاملة، والتي تؤكد على تجويد القيمة المنتجة عبر المراحل المتواصلة في فروع النظام بالإتقان المتواصل التي تفهم من خلال النصوص الصريحة التي أوردها القرآن الكريم والأحاديث لنبوية الشريفة وأقوال الصحابة واجتهادات العلماء الذين ربطوا وصلات الحضارة الإنسانية والمنتج الحضاري للبشر (باشيوه، ٢٠٠٦).

أما أبرز محفزات جودة التعليم في التصور الإسلامي فهي على النحو الآتي:

أ- الحث على العمل الصالح. ب- الحث على الإحسان في العمل.

ت- التأكيد على إتمام العمل وإكماله على وجه أفضل وذلك يحتاج إلى:

١- إخلاص العمل لله عز وجل.

٢- التزام الأمانة في أداء الأعمال

٣- استشعار المسئولية تجاه الأعمال.

٤- توجيه المسلم إلى التماس العلم النافع.

٥- تدني نوعية التعليم المعاصر في بلاد المسلمين

٦- تشجيع الإسلام للتجديد والتطوير.

والجدير بالذكر أن المعايير الأدائية النابعة من الفكر الإسلامي هدفت إلى تحقيق التميز المستمر لكل مضامين الأداء، حيث يسعى إلى ضمان مستوى عال من الإتقان المستمر عبر مراحل من خلال ضبط نوعية القيمة المضافة للمخرجات في كل مراحل، وأجزاء النظام بالاستناد إلى

أسس ومعايير علمية ومهنية شاملة، والتي تؤكد على تجويد القيمة المنتجة عبر المراحل المتواصلة في فروع النظام بالإتقان المتواصل التي نفهم من خلال النصوص الصريحة التي أوردها القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وأقوال الصحابة واجتهادات العلماء الذين ربطوا وصلات الحضارة الإنسانية والمنتج الحضاري للبشر (باشيوه، ٢٠٠٦م).

٣- الجودة الشاملة في الحقل التربوي:

تشير الجودة الشاملة في مجال الحقل التربوي إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاء التام عن المنتج (الخريجون) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية (الكيومي، ٢٠٠٢)، ومن أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم في دول الخليج تحسين كفاءة الإدارة التربوية وتطوير المناهج ورفع أداء مستوى المعلمين وإتقان الكفايات المهنية وتحسين استخدام التقنيات التربوية (دخيخ وجار الله، ١٤٢٧) وتعتمد الجودة في التعليم والتربية على مبادئ عدة حددها Cotton.2001 فيما يلي:

١- الابتكار والمحافظة على استمرارية الهدف.

٢- اعتناق الفلسفة الجديدة من أجل التغيير.

٣- توفير خبرات التعلم التي تحقق الأداء القائم على الجودة.

٤- التحسين المستمر للبرامج والخدمات.

٥- توفير التدريب المستمر للمعلمين والإداريين.

٦- كسر الحواجز بين الأقسام.

٧- وضع برامج نشط للتعلم الذاتي والتحسين المستمر.

٨- القيادة الفعالة.

٩- استخدام التكنولوجيا.

١٠-حث الأفراد داخل المنظومة على العمل لتحقيق الجودة من خلال استقراء أقوال علماء المسلمين فيما يخص العملية التعليمية بكل عناصرها وأبعادها أمكن إجمال أبرز معايير الجودة الخاصة بها فيما يلي:

٤- معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية العملية:

لقد ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم ويخرج طلاب قادرين على ممارسة دورهم بصورة

أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوربية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية التي بدأت هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (نشوان، ٢٠٠٤).

وتعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على تفادي ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي متمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين، ليس هذا فحسب بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس، ولقد قامت وزارة التعليم البريطانية بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولى في الجامعات البريطانية في عام ١٩٩٢م ، كما أنشئ مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأمريكية عام ١٩٩٥م، وقد اتفقت اللجنتان في اجتماع مشترك في أكتوبر ١٩٩٥م في جامعة ستانفورد على المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة الخدمة (الحولي،٢٠٠٤م)

وقد تضمنت الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية الأخذ بمدخل التطوير الكلي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأداء التربوي والتعليمي وجعلته هدفا استراتيجيا نحو الأخذ بنظام الجودة في التعليم (عبد الله وعبدا لله، ٢٠٠٧).

ويرى المهتمون بالجودة في التربية والتعليم أن نجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد في جوهره على المعلم ومدى إتقانه لمهارات التدريب التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالنظام التعليمي (علي، ٢٠٠٦).

حيث إن تربية المعلم عملية مستمرة تبدأ منذ اختياره للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين وتمتد إلى أن ينتهي عمره الوظيفي في مهنة التعليم، وتختلف هذه التربية محتوىً ومستوىً بناء على الأسس التي تقوم عليها عملية اختيار المعلم وبرامج إعداده، وتنميته بالتدريب أثناء الخدمة والأهداف التي يعمل على تحقيقها (شوق، ١٩٩٥) وقد ظهرت نداءات كثيرة للاهتمام بإعداد المعلم نتيجة للقصور الواضح في مستواه على المستوى المحلي، فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمي والمهني للطالب المعلم خلال دراسته ناقصاً، ونتوقع منه أن يكون من المعلمين البارزين في مادة تخصصه، ومن غير المعقول أن يكون إعداده التربوي غير كامل ونفترض منه أن يأخذ بكل جديد ونافع من النظريات التربوية ويتقن كل مستحدث في مجال الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.

وبما أن الجودة في التعليم تهدف إلى نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية، كما أنها تحضن جميع جوانب العملية التعليمية ومن بينها المعلم كان لا بد من التأكد من أن تدريبه الآن يتم وفق

معايير الجودة الشاملة (الفالي،٢٠٠٧).

ومن هذا المنطلق فرضت الجودة الشاملة على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية أداء مختلفا عما اعتاد عليه، فهم بحاجة إلي تغيير مثلا إلى تغيير في طرق تدريسهم وضرورة اكتساب أنماط ونماذج جديدة في التدريس.

وترى (عبد المنعم،١٩٩٨) أنه يمكن النظر للجودة من خلال التصميم للمحتوى التعليمي، وجودة المطابقة بين العملية التعليمية والمواصفات المطلوبة في المنتج وجودة الأداء، وهذا يحتاج إلى ما ذكرته (أبو زيد، ٢٠٠٧) من ضرورة تحقيق الجودة في مجال إعداد المعلم وبالتحديد في المجال التربوي المتمثل في التربية العملية ، ويضيف (عبد الرازق، ١٩٩٩) أنه يجب التركيز في برامج إعداد المعلمين في ظل الجودة على المعلومات والمهارات الضرورية ذات التأثير وتتمشى مع أدواره المستقبلية.

كما يضيف الخليفة (٢٠٠٧) أن مفهوم التربية العملية قد تطور في الآونة الأخيرة تطورا تجاوز فترة التدريب الميداني التي يقضيها الطالب المعلم في المدارس الفعلية، إلى ما هو أوسع من ذلك بكثير، فقد أصبحت التربية العملية تشمل كافة البرامج والمقررات والتدريبات التي يجب أن تتضمنها مقررات الإعداد المهني للمعلم، والتي تضفي الصبغة التطبيقية أو الوظيفية للمقررات التربوية، فتجعل من مجال إعداد المعلم مجالا عمليا.

وعلى هذا الأساس فإن التربية العملية تشكل عنصرا هاما ورئيسا لا غنى عنه في مناهج إعداد المعلمين؛ لذا كان لزاما على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في برامجها في ضوء معايير الجودة الشاملة والتي من خلالها يتم تحديد المستوى الملائم والمرغوب فيه والحكم على جودة البرنامج.

٥- أهداف معايير الجودة في إعداد المعلم:

حدد (Sotiropoulos.2001) بعض الأهداف وهي كما يأتي:

تشجيع الأفراد على دخول مجال التدريس.

تحديد مؤهلات معينة للسماح بمزاولة المهنة.

جودة الأداء المبني على جودة الإعداد لمن يلتحق بهذه المهنة.

الاتجاه نحو المهنة والتحلي بأخلاقياتها.

ولا بد من الالتزام بالأهداف السابقة الذكر إذا أردنا إعداد معلما يمتلك من الكفاءة والمهارة اللتين تؤهلهما في أداء مهنة التدريس على مستوى عالي من الجودة.

٦-التقويم:

يحتاج أي برنامج مهما كانت كفاءة تخطيطه إلى التجديد المستمر الذي يتأتى عادة نتيجة للتقويم المستمر والذي من شأنه تذليل العقبات وسد الثغرات للرقي بالبرنامج إلى المستوى المطلوب (الحريري و عبد العزيز، ١٤١٩هـ).

وقد شهدت الأدبيات في مجال التقويم التربوي خلافا وجدلا كبيرا بين التقويم الكمي والتقويم الكيفي، ففي بداية الستينات سادت الفلسفة الإيجابية التي اعتمد معتنقوها على وسائل التقويم الكمية في قياس المتغيرات وأغفلوا المتغيرات النوعية، وخلال عقد السبعينات من القرن ذاته بدأ أنصار الفلسفة التفسيرية في تأييد وتشجيع البحوث النوعية (الكيفية)، ورغم الصراع بين الاتجاهين، إلا أن التقويم الكيفي أصبح واقعا معترفا به (صبري و كامل، ٢٠٠٥)

واعتبارا من بداية النصف الثاني من القرن العشرين انتقل التقويم من نطاق محدود يدور حول تقويم الطالب في جانب واحد أو أكثر من جوانب نموه إلى حركة مراجعة، ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها تستهدف من خلال البحوث العلمية، أو من خلال برامج التقويم المتكاملة، أو من خلال إدارة الجودة الشاملة من أن المؤسسات والبرامج قد حققت أهدافها.

ومن هنا كان اللقاء الصحيح والمناسب بين عمليات التقويم للمؤسسات والنظم التربوية وعمليات إدارة الجودة الشاملة لهذه المؤسسات (أمينة كاظم،

http://195.245.41.34/FOEP2/1%D8%47%D9%)

ثامنا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة باركندي (١٩٩٦) إلى التعرف على رأي الطالبات والهيئة التدريسية عن واقع برنامج التربية العملية وتوقيته الزمني، وتأثيره على سير المقررات الأكاديمية بالكلية لوضع تصور مقترح لتحسين التوقيت الزمني، واقتصر البحث على رصد وتحديد مدة التربية العملية وتوقيتها الزمني وتحديد الصعوبات التي تواجه الطالبات بالكلية من جراء ذلك، واقتصرت عينة البحث على عينة ممثلة من الهيئة التدريسية بالكلية وعلى جميع طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، واستخدمت الباحثة استبيان للإجابة على تساؤلات البحث، وخلصت إلى النتائج الآتية:

- يرى أفراد العينة أن أنسب مستوى دراسي لتقديم برنامج التربية العملية هي الفرقة الرابعة يليها الفرقة الثالثة.
- أن أنسب توقيت زمني لتقديم البرنامج هو الفصل الثامن أي تخصيص فصل دراسي

واحد بعد الانتهاء من الدراسة الأكاديمية بالكلية.

وفي دراسة المفيدى (١٩٩٧) قام بتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية وشملت العينة على (١٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المتعلم المتعاون ودور مدير المدرسة لصالح الطالبات، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين وجهة نظر الطلاب والطالبات حول دور مدير المدرسة لصالح القسم العلمي، كما وجد أن اتجاهات الطلاب والطالبات إيجابية نحو أبعاد التربية العملية.

وفي دراسة بخش (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، وتم تطبيق استبانه على عينة بلغ قوامها (١٩٨) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة، وأوضحت النتائج أن برنامج التربية العملية بنظامه الحالي لا يساعد على إكساب الطالبات الكثير من مهارات التدريس اللازمة، كما يوجد قصور في هذا النظام من حيث الإشراف عليه ومن حيث التقويم.

وقام كل من الراشد و الغامدي (٢٠٠٠م) بدراسة تقويمية لمواد الإعداد التربوي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن البرنامج التربوي الذي تقدمه كليات المعلمين يحظى بموافقة أعضاء هيئة التدريس فيها لاعتقادهم بأن المقررات المطروحة بالكليات تخدم المعلم في المرحلة الابتدائية.

وتوصلت دراسة إسماعيل (٢٠٠٢) - في دراستها عن واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة،وقد شملت عينة الدراسة جميع طالبات الفرقة الرابعة بكلية إعداد المعلمات بجدة (٥٢٣) طالبة، واستخدمت استبانه تقيس رأي الطالبة المعلمة في برنامج التربية العملية في الكلية في ضوء محاور (واقع التدريب الميداني في التربية العملية، دور المشرفة على التدريب، مدى تعاون إدارة ومعلمات مدرسة التدريب، أسلوب التقويم، واقع بعض الجوانب التنظيمية والإدارية) -إلى أن برنامج التربية العملية يسهم كثيرا في الإعداد المهني للطالبة المعلمة وذلك من خلال التدريب في المدرسة والاحتكاك المباشر بالعمل الميداني، إلا أن هناك بعض نواحي القصور في تحقيق بعض المهارات مثل مهارة صياغة الأسئلة، واستخدام أساليب التعزيز، وطرق التدريس المناسبة، وأساليب التقويم، إضافة إلى مهارات تطبيق المداخل المختلفة لمراحل الدرس، ومهارات اتخاذ قرارات مستقلة لمواجهة مواقف التدريس المختلفة.

وهدفت دراسة العبادي (٢٠٠٢) إلى تقويم برنامج التربية العملية داخل الكلية (مشاغل

الكفايات التدريبية) في كليات التربية بسلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين، وبلغت العينة (٧١) عضو هيئة تدريس بالكليات، وبلغ عدد الطلاب (٣٧٥) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانه مكونة من ست مجالات (الأهداف التعليمية، المحتوى العلمي، أساليب التنفيذ والتدريس، المواد والوسائل التعليمية، التقويم، والتكامل بين المشاغل) وأسفرت النتائج عما يلي:

- كانت درجة خصائص الأهداف التعليمية لمشاغل الكفايات من حيث وضوحها وشمولها وتنوعها متوسطة، كما كانت درجة خصائص المحتوى العلمي لمشاغل الكفايات من حيث المفاهيم والمعلومات والمهارات والمواد الإثرائية التي ينبغي أن يتضمنها متوسطة أيضاً.
- كانت درجة استخدام أساليب تدريس وتدريب فعالة مثل: العروض العملية، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، وأسلوب حل المشكلات في تنفيذ مشاغل الكفايات متوسطة التحقق.
- بالنسبة لاستخدام المواد والوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة فكانت محققة بدرجة منخفضة في أغلب الحالات.

كما هدفت دراسة الشرقي (٢٠٠٤) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية العملية (تخصص طرق تدريس العلوم) وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص، وأظهرت نتائج الدراسة عددا من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم على النحو التالي:

- وجود ضعف في برنامج الإعداد العام.
- وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي.
- ملاءمة محتوى الإعداد المهني.
- ضعف مساهمة المقررات التربوية والنفسية نحو مهنة التدريس.
- ملاءمة برنامج التربية الميدانية.
- ملاءمة الإعداد التخصصي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

تناولت دراسة حماد (٢٠٠٥) واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، تحقيق الهدف استخدم استبانه وزعت على عينة مكونة من (١٣٤) دارس ودارسة مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ولأغراض التحليل الإحصائي استخدم الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وقد أظهرت النتائج أن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة، وقد أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات

ووضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة القدس.

كما هدفت دراسة شقير و الظفر (٢٠٠٧) إلى الكشف عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/ المعلمات، وتكونت العينة من (٧٥) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالإحساء، وأظهرت النتائج أن استجابات العينة لعبارات محور التخطيط للتدريس قد تحققت بدرجة متوسطة وكذلك بالنسبة لمحور المعرفة الأكاديمية، ومحور تنفيذ الدرس، ومحور العلاقات والقيادة الإنسانية، ومحور التقويم في حين تحققت المعايير الخاصة بتهيئة مناخ مناسب للتعلم بدرجة ضعيفة، ومحور التنمية المهنية، كما وجد انخفاضا في مستوى الأداء التدريسي للطالبات المعلمات عليقا لمعايير الأداء في معظم المجالات.

وفي دراسة أبو زيد (٢٠٠٧) تم الكشف عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/ المعلمات بمنطقة القصيم، وتكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة (كلية التربية للبنات بعنيزة- كلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية ببريدة) وبلغ عددهن (٨٠) طالبة فقط، وتم اختيارهن بطريقة مقصودة بحيث تشمل جميع مدارس التدريب التي يتواجد فيها مشرفتان (داخلية وخارجية)، واستخدمت الباحثة استبانه لتعرف آراء الطالبات عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائمة، واستمارة للملاحظة أداء المهارات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: واقع التربية الميدانية يعاني من القصور الشديد، كما يفتقر إلى تطبيق معايير الجودة، كما وجد قصورا واضحا في الأداء التدريسي لدى الطالبات، واتضح أن البرنامج التدريبي لم يكسب الطالبات اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

تعقيب:

الجدير بالذكر أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلم بالنسبة للتخصصات الدراسية المختلفة والمراحل الدراسية المختلفة أيضا رأينا ألا نوردها، واقتصرنا على سرد بعض الدراسات التي تناولت تقويم برنامج التربية العملية والتي كان هناك اتفاق من قبل الباحثين على ضرورتها في التعليم العالي باعتباره ضرورة حتمية تمليها سرعة التطور المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، ولكن يبدو لنا خلو الساحة من الدراسات الرصينة التي تناولت تقويم برنامج التربية العملية في ضوء معايير الجودة الشاملة باستثناء دراسة كل من (شقير و عبد العزيز؛ أبو زيد) إلى جانب أن معظم الدراسات اقتصرت

على طلاب مرحلة البكالوريوس، لذا أصبح من الضروري عمل دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية في ضوء معايير الجودة الشاملة مما يساعد على حل المشكلات القائمة التي تواجه هذا البرنامج والخروج بتوصيات تساعد على إعداد معلم ناجح في المستقبل القريب إن شاء الله.

ثامنا- منهجية الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي (التحليلي التفسيري)، وهذا المنهج يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور وتقديم الحلول عن طريق النتائج التي تم التوصل لها (أبو زيد، ٢٠٠٧).

عينة الدراسة:

أ- تكونت عينة البحث من أ- (١٢٧) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي من أصل (٢٦٦) طالبة بكلية التربية بجامعة الطائف.

ب- (٩٩) مشرفة تربوية بمدارس التعليم العام (اللاتي قمن بالإشراف على طالبات الدبلوم التربوي،حيث تقوم كل مشرفة تربوية بالإشراف على عدد من الطالبات تتراوح من ٥:٤ طالبات) أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

أدوات الدراسة:

تتمثل في إعداد الأدوات الآتية:

- استبانه للتعرف على آراء عينة الدراسة من المشرفات التربويات عن مدى تحقق معايير الجودة في الأداء التدريسي للطالبات المتدربات.
- استبانه للتعرف على آراء عينة الدراسة من الطالبات عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية القائم.

الإستبانه الأولى: مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر المشرفات التربويات

وصف الاستبانه:

صممت هذه الاستبانه لقياس درجة توافر معايير جودة أداء الطالبة ببرنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر المشرفات وتوزعت مفردات الإستبانه الممثلة لمؤشرات الأداء على خمسة مجالات وهي:

أولا: مجال التدريس وتتكون من (٤٩) مفردة توزعت على خمسة محاور:

المحور الأول: مهارات التخطيط لتدريس المادة العلمية وتكون من (١٠) مفردات.

المحور الثاني: مهارات استخدام الاستراتيجيات وطرق التدريس الفعالة وتكون من (١٣) مفردة.

المحور الثالث: مهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية وتكون من (٧) مفردات.

المحور الرابع: مهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية وتكون من (٨) مفردات.

المحور الخامس: مهارات التقويم وتكون من (١١) مفردة.

ثانيا: المجال الإداري ويتمثل في مهارات إدارة الصف والوقت وتكون من (٧) مفردات.

ثالثا: المجال المهني ويتمثل في آداب وأخلاقيات مهنة التعليم وتكون من (١١)مفردة.

رابعا: المجال اللغوي ويتمثل في امتلاك مهارات اللغة العربية وتكون من (٤) مفردات.

خامسا: المجال الاجتماعي:ويتمثل في مسؤولية الطالبة المعلمة تجاه العمل وعلاقاتها الاجتماعية بالأخريات في المدرسة وتكون من (٩) مفردات

حساب الشروط السيكومترية للاستبانة:

حساب الصدق:

١- صدق المحكمين:

تم التحكيم على مفردات الاستبانه بعرضها على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور الاستبانه بهدف إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات الاستبانه مع ما تقيسه إلى جانب سلامتها من حيث الصياغة اللغوية والعلمية وأسفر ذلك عن بعض التعديلات وتم إجراؤها.

٢- صدق التجانس الداخلي:

تم تطبيق الاستبانه على عينة قوامها (٣٠) مشرفة تربوية المشرفات على طالبة الدبلوم التربوي ، ومن ثم حساب التجانس الداخلي لمفردات الاستبيان وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تمثله والجدول (١) يوضح نتائج التجانس الداخلي.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل محور على حده

المحاور	المفردات	قيم معاملات الارتباط	المفردات	قيم معاملات الارتباط
مهارات التخطيط	١	٠,٧٩٢**	٦	٠,٧٠٦**
	٢	٠,٦٢١**	٧	٠,٧٤٧**
	٣	٠,٥٧٨**	٨	٠,٨٥٢**
	٤	٠,٨٥٢**	٩	٠,٤٦٥**
	٥	٠,٧٢١**	١٠	٠,٧٧٢**
مهارات الاستراتيجيات الفعالة	١	٠,٦٥٤**	٨	٠,٦٧٥**
	٢	٠,٨٨٢**	٩	٠,٨٤٦**
	٣	٠,٧٩٨**	١٠	٠,٦٥٤**
	٤	٠,٧٤٠**	١١	٠,٦٨٤**
	٥	٠,٨٠٢**	١٢	٠,٨١٩**
	٦	٠,٦٩٧**	١٣	٠,٨٣٨**
	٧	٠,٨١٩**		
مهارات تصميم الوسائل التعليمية	١	٠,٥٠٨**	٥	٠,٦٣٢**
	٢	٠,٧٨٦**	٦	٠,٧٦٢**
	٣	٠,٨٠١**	٧	٠,٧٧٩**
	٤	٠,٨١٢**		
مهارات تصميم الأنشطة التعليمية	١	٠,٧١٩**	٥	٠,٨٧٣**
	٢	٠,٨١٣**	٦	٠,٨٩٤**
	٣	٠,٨٢٤**	٧	٠,٨٧١**
	٤	٠,٨٦٩**	٨	٠,٧٩٩**
مهارات التقويم	١	٠,٦٣٤**	٧	٠,٨٩٥**
	٢	٠,٨١٣**	٨	٠,٧٠٧**
	٣	٠,٨٢٤**	٩	٠,٧٤٨**
	٤	٠,٨٤٩**	١٠	٠,٦٧٤**
	٥	٠,٨٩٠**	١١	٠,٧٠٦**
	٦	٠,٨٢٧**		

مهارات إدارة الصف	١	٠,٨٢٠	٥	٠,٦٧٦**
	٢	٠,٧٩٨	٦	٠,٨٦٧**
	٣	٠,٨٣٣	٧	٠,٨٣٣**
	٤	٠,٨١٢		
آداب وأخلاقيات المهنة	١	٠,٢٩٨	٧	٠,٥٠٧**
	٢	٠,٣٧٠	٨	٠,٠٨٩
	٣	٠,٧٢١	٩	٠,٧١٩**
	٤	٠,٧٢٣	١٠	٠,٨٢٤**
	٥	٠,٦٣٩	١١	٠,٥٤٤**
	٦	٠,٠٢٠		
مهارات اللغة العربية	١	٠,٨١٦	٣	٠,٨٠٩**
	٢	٠,٨٩٨	٤	٠,٩٢٣**
مسئوليات تجاه العمل	١	٠,٤٧٨	٦	٠,٣١٢
	٢	٠,٤٤٣	٧	٠,٥٠١**
	٣	٠,٤٨٥	٨	٠,٤٤٨**
	٤	٠,٤٤٢	٩	٠,٥١٢**
	٥	٠,٨٩١		

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لكل محور تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى تمتع مفردات الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي في قياس مؤشرات أداء الطالبات المعلمات ، باستثناء المفردات أرقام (١ ، ٦ ، ٨) في المجال المهني للتعليم والخاص بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم ، والمفردة رقم (٦) في المجال الاجتماعي والمتمثلة في مسئولية الطالبة تجاه العمل وعلاقتها بالأخريات في المدرسة ، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط غير دالة. وعليه فقد تم حذف هذه المفردات من الاستبانه فأصبح بذلك عدد مفرداتها (٧٦) مفردة بدلا من (٨٠) مفردة.

كما تم حساب معاملات ارتباط المحاور الفرعية لمجال التدريس بعضها ببعض ، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٢)

جدول (٢)

يوضح التجانس الداخلي بالنسبة للمحاور الفرعية لمجال التدريس.

م	المحاور الفرعية	مهارات التخطيط	مهارات الاستراتيجيات الفعالة	مهارات تصميم واستخدام الوسائل	مهارات تصميم واستخدام الأنشطة	مهارات التقويم	الدرجة الكلية
١	مهارات التخطيط	١	٠,٨٧٠ **	٠,٨١٤ **	٠,٧٠٢ **	٠,٧٤١ **	٠,٩٠٠ **
٢	مهارات الاستراتيجيات الفعالة		١	٠,٨٥٤ **	٠,٨٤٨ **	٠,٧٤٧ **	٠,٩٤٥ **
٣	مهارات تصميم واستخدام الوسائل			١	٠,٨٥١ **	٠,٧٥٤ **	٠,٩٦٤ **
٤	مهارات تصميم واستخدام الأنشطة				١	٠,٩٩٨ **	٠,٩٠٢ **
٥	مهارات التقويم					١	٠,٨٦٨ **
٦	الدرجة الكلية						١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية دالة عند مستوى ٠,٠١

ثانيا، حساب الثبات

تم التحقق من ثبات الاستبانه بحساب كل من معامل ألفا كرونباخ ،التجزئة النصفية، ومعادلة جتمان وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣)

جدول (٣)

قيم معاملا ثبات استبانه مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفات

م	محاور الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
١	مهارات التخطيط	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٨٨
٢	مهارات الاستراتيجيات الفعالة	٠,٩٤	٠,٩٠	٠,٩٠
٣	مهارات تصميم الوسائل التعليمية	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٢
٤	مهارات تصميم الأنشطة التعليمية	٠,٩٤	٠,٩٠	٠,٩٠
٥	مهارات التقويم	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٩٠
٦	مهارات إدارة الصف	٠,٩٠	٠,٨٤	٠,٨٠
٧	آداب وأخلاقيات المهنة	٠,٧٤	٠,٦٩	٠,٦٧
٨	مهارات اللغة العربية	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٥
٩	مسئوليات تجاه العمل	٠,٦٥	٠,٦١	٠,٦٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة، لذا يمكن القول بأن تتمتع بدرجة عالية من الثبات

٢- الاستبانه الثانية:«مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات»

صممت هذه الاستبانه لقياس درجة توافر معايير الجودة في برنامج التربية العملية المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف في أربعة محاور وهي:

المحور الأول: معايير جودة أهداف التربية العملية ويتكون من (١٦) مفردة.

المحور الثاني:معايير الجودة المتعلقة بأدوار المشرفة التربوية ويتكون من (١٦) مفردة.

المحور الثالث: معايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المقيمة بالمدرسة ويتكون من (١١) مفردة.

المحور الرابع: معايير جودة مدرسة التدريب ويتكون من (٢٣) مفردة.

وعليه بلغ عدد مفردات الاستبانه (٦٦) مفردة، و يتم الإجابة على مفردات الاستبانه بوضع علامة (√) أسفل الاختيار المناسب للواقع من حيث درجة توافر المعيار إما بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو درجة ضعيفة.

حساب الشروط السيكومترية للاستبانه:

أولا: حساب الصدق:

١- صدق المحكمين:

تم التحكيم على مفردات الاستبانه بعرضها على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور الاستبانه بهدف إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات الاستبانه مع ما تقيسه إلى جانب سلامتها من حيث الصياغة والعلمية وأسفر ذلك عن بعض التعديلات وتم إجرائها.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب التجانس الداخلي لاستبيان مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات:

جدول (٤)

التجانس الداخلي لاستبيان مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات

المعايير	المفردة	قيم معاملات الارتباط	المفردة	قيم معاملات الارتباط
معايير جودة أهداف التربية العملية	١	٠,٨٦٤**	٩	٠,٧٥١**
	٢	٠,٨٥٠**	١٠	٠,٦٢٩**
	٣	٠,٨٨٩**	١١	٠,٦٦٢**
	٤	٠,٣٤١	١٢	٠,٥٦٧**
	٥	٠,٧١١**	١٣	٠,٥٦٤**
	٦	٠,٧٦٠**	١٤	٠,٦٠٤**
	٧	٠,٧٧١**	١٥	٠,٥٨٠**
	٨	٠,٥٧٩**	١٦	٠,٦٦٦**
معايير جودة أدوار المشرفة التربوية	١	٠,٧٨٠**	٩	٠,٦٤٩**
	٢	٠,٧٩٢**	١٠	٠,٥٥٢**
	٣	٠,٧٨١**	١١	٠,٧٠٢**
	٤	٠,٨٤٠**	١٢	٠,٦٢٦**
	٥	٠,٨٦٢**	١٣	٠,٤٧٦**
	٦	٠,٨٤٨**	١٤	٠,٦٦٠**
	٧	٠,٧٤٧**	١٥	٠,٧٥٤**
	٨	٠,٨٢٨**	١٦	٠,٧٥٤**
معايير جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	١	٠,٧٨٤**	٧	٠,٨٤٠**
	٢	٠,٦٥٩**	٨	٠,٨١٢**
	٣	٠,٦٩٨**	٩	٠,٦٧٩**
	٤	٠,٨٥٨**	١٠	٠,٧٦٥**
	٥	٠,٧٦٩**	١١	٠,٨٢٥**
	٦	٠,٨٩٨**		
معايير جودة مدرسة التدريب	١	٠,٤٩٤**	١٣	٠,٧٠٩**
	٢	٠,٦٩٠**	١٤	٠,٨٩٠**
	٣	٠,٩٦١**	١٥	٠,٦٤٥**
	٤	٠,٦٥٤**	١٦	٠,٧٠٩**
	٥	٠,٨٥٠**	١٧	٠,٩٨٧**
	٦	٠,٦٦٦**	١٨	٠,٧٧٩**
	٧	٠,٩٤٣**	١٩	٠,٨٢٠**
	٨	٠,٩٤٨**	٢٠	٠,٧٠٣**
	٩	٠,٩٨٢**	٢١	٠,٦٣٩**
	١٠	٠,٨٢١**	٢٢	٠,٤٧٢*
	١١	٠,٥٩٩**	٢٣	٠,٣٠٦
	١٢	٠,٦٧٧**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ثانيا: حساب الثبات:

تم التحقق من ثبات الاستبانه بحساب كل من معامل ألفا كرونباخ ،التجزئة النصفية، ومعادلة جتمان وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥)

قيم معاملا ثبات استبانه مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات

م	محاور الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
١	معايير جودة أهداف التربية العملية	٠,٨٨٣	٠,٦٣٤	٠,٧٧٦
٢	معايير جودة أدوار الشرفة التربوية	٠,٩٤٥	٠,٧٨٥	٠,٨٩٦
٣	معايير جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	٠,٩٣٨	٠,٨٧٧	٠,٨٩٦
٤	معايير جودة مدرسة التدريب	٠,٩٤٧	٠,٨٩١	٠,٩٤٢

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة ودالة، لذا يمكن القول بأن تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

عاشرا: نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثتان المعالجات الإحصائية التي تمثلت في حساب الوسط الحسابي، التكرارات، والنسب المئوية، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة.

- الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

- ما واقع برنامج التربية العملية المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لمحاور الدراسة والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحاور

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	معايير جودة أهداف التربية العملية	٧٥.٨٥	٩٧.١٤	١
٢	معايير الجودة المتعلقة بأدوار المشرفة التربوية	١٩.٦٤	٥٨.١٢	٣
٣	معايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المقيمة بالمدرسة	١٨.٦٨	٢٨.١٢	٢
٤	معايير جودة مدرسة التدريب	٢٠.٦٠	٥٥.١٨	٤

يتضح من الجدول (٦) أن المحور رقم (١) والمتعلق بجودة أهداف التربية العملية بلغ متوسطه الحسابي ٧٥.٨٥ وقد أحتل المرتبة الأولى من بين المحاور الأخرى وقد يرجع ذلك إلى أن تحديد الأهداف يمثل المحور الأساسي لأي برنامج تعليمي، ويليه المحور رقم (٣) والمتعلق بأدوار المعلمة المقيمة بالمدرسة حيث بلغ متوسطه الحسابي ١٨.٦٨ ، ويعود ذلك إلى أهمية الدور الذي تلعبه المعلمة المقيمة في الإشراف على طالبات التربية العملية أثناء تنفيذ البرنامج، ويليه المحور رقم (٢) والمتعلق بأدوار المشرفة التربوية حيث بلغ متوسطه الحسابي ١٩.٦٤ ويرجع ذلك إلى أهمية دور المشرفة التربوية في التوجيه والإشراف على طالبات التربية العملية ولكن بدرجة أقل أهمية من دور المعلمة المقيمة؛ وذلك لوجود المعلمة المقيمة بصفة مستمرة داخل المدرسة تستطيع الطالبة المعلمة أن تلجأ إليها عند الحاجة في حين أن تواجد المشرفة التربوية داخل المدرسة يكون لأوقات زمنية محدودة، ويليه المحور رقم (٤) والمتعلق بجودة مدرسة التدريب حيث بلغ متوسطه الحسابي ٢٠.٦٠ ويعود ذلك إلى ضعف الاتصال الفعال بين إدارة المدرسة والمسئولين في الكلية واستغلال الطالبات المعلمات لتثقل حصص المعلمات المقيمات بالمدرسة إلى جانب عدم وجود مكتبة مناسبة تحتوي على أحدث ما توصل إليه العلم في التخصص.

- الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

ما معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج التربية العملية في جميع مكوناته بدءاً من الأهداف و انتهاء بالتقويم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الإطلاع على الأدب التربوي والسيكولوجي، والدراسات السابقة والأخذ بآراء المختصين في مجال البحث،وقد تم وضع قائمتين لمعايير الجودة كالآتي:

- القائمة الأولى: تجيب عن الجزء الخاص بمعايير الجودة الخاصة ببرنامج التربية العملية لطالبات الدبلوم التربوي من وجهة نظر المشرفات التربويات، وتكونت القائمة في صيغتها النهائية من (٨٠) معيار موزعة على خمسة محاور وهي:معايير الجودة المتعلقة بجودة مجال

التدريس، معايير الجودة المتعلقة بالمجال الإداري ، معايير الجودة المتعلقة بالمجال المهني، معايير الجودة المتعلقة بالمجال اللغوي، معايير الجودة المتعلقة بالمجال الاجتماعي.

- القائمة الثانية: تجيب عن الجزء الخاص بمعايير الجودة الخاصة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات، وتكونت القائمة من (٦٦) معيار موزعة على أربعة محاور وهي: معايير جودة أهداف التربية العملية، معايير جودة أدوار المشرفة التربوية، معايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المقيمة بالمدرسة، معايير جودة مدرسة التدريب.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أضافت معايير جودة جديدة بالنسبة لبرامج التربية العملية.

- الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على:

إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الأداء للطالبات المعلمات والجداول أرقام (٧-٨-٩-١١-١٠) توضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل مفردة من مفردات الاستبانة.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال التدريس (مهارات التخطيط لتدريس المادة العلمية)

المعايير	مؤشرات الأداء	درجة توافر المعيار					
		كبيرة ت٠		متوسطة ت٠		ضعيفة ت٠	
مجال التدريس	أولا- مهارات التخطيط لتدريس المادة العلمية: ١- تضع الطالبة المعلمة أهداف عامة تعليمية لمادتها الدراسية وفقا لمستوى الطالبات وإمكانيات البيئة.	٦٤	٦٤,٦٤	٢٢	٢٢,٢٢	٣	٣,٠٣
	٢- تحدد الاحتياجات التعليمية للطالبات من خلال الاطلاع على المستويات التحصيلية لهن.	٢٧	٢٧,٢٧	٥٢	٥٢,٥٢	٢٠	٢٠,٢
	٣- تصوغ أهداف إجرائية معرفية ومهارية ووجدانية وفقا للموضوع المراد تدريسه	٦٦	٦٦,٦٦	٢٢	٢٢,٢٢	١	١,٠١
	٤- تنظم محتوى الدروس وفقا لمبدأ الاستمرارية والتتابع في عرض المعلومات.	٧٦	٧٦,٧٦	٢١	٢١,٢١	٢	٢,٠٢
	٥- تحدد طرق التدريس والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة	٩٤	٩٤,٩٤	٢٤	٢٤,٢٤	١٦	١٦,١٦
	٦- تحدد الوسائل التعليمية التي ترتبط بمحتوى الدرس.	٧٤	٧٤,٧٤	٢٢	٢٢,٢٢	٣	٣,٠٣
	٧- تحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس	٦١	٦١,٦١	٣٠	٣٠,٣٠	٨	٨,٠٨
	٨-تصف طريقة التقويم المناسبة لمستوى الطالبات.	٤٢	٤٢,٤٢	٥٠	٥٠,٥٠	٧	٧,٠٧
	٩ - تحدد مواطن الضعف والقوة لدى الطالبات.	٢٢	٢٢,٢٢	٤٩	٤٩,٤٩	٢٨	٢٨,٢٨
	١٠- تستخدم مراجع التخصص وبيئة الطالبة كمصادر إضافية.	٥٠	٥٠,٥٠	٤٠	٤٠,٤٠	٩	٩,٠٩
	المتوسط الحسابي	٦,٨٤		٢,٣٦		٢,٩	

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال التدريس

(مهارات الاستراتيجيات الفعالة)

المعايير	مؤشرات الأداء	درجة توافر المعيار					
		كبيرة ت ٥		متوسطة ت ٢		ضعيفة ت ١	
مجال التدريس	ثانيا: مهارات الاستراتيجيات الفعالة للتعليم والتعلم وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمة والتي تضمن تعلم الطالبات بفاعلية: ١- تشرك الطالبات في عملية التعلم.	٦١	٦١,٦١	٢٥	٢٥,٢٥	٣	٣,٠٣
	٢- تشارك الطالبات في المواقف التعليمية المختلفة	٤٧	٤٧,٤٧	٤٣	٤٣,٤٣	١٠	١٠,١٠
	٣- تشارك الطالبات في أنشطة الدرس	٥٨	٥٨,٥٨	٣٣	٣٣,٣٣	٩	٩,٠٩
	٤- تبني الدرس على خبرات الطالبات السابقة.	٥٦	٥٦,٥٦	٣٥	٣٥,٣٥	٩	٩,٠٩
	٥- تشجع الطالبات على التفكير بأنواعه (التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) من خلال المادة الدراسية.	١٦	١٦,١٦	٤٩	٤٩,٤٩	٣٤	٣٤,٣٤
	٦- تشجع الطالبات على الاستقصاء والبحث والتعلم الذاتي.	٢٣	٢٣,٢٣	٤٤	٤٤,٤٤	٣٣	٣٣,٣٣
	٧- تهتم بأسئلة الطالبات.	٥١	٥١,٥١	٤٢	٤٢,٤٢	٦	٦,٠٦
	٨- توجه أسئلة للطالبات غير المشاركات.	٤٧	٤٧,٤٧	٣٤	٣٤,٣٤	١٨	١٨,١٨
	٩- تشجع الطالبات على المناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر المختلفة.	٣٤	٣٤,٣٤	٥٥	٥٥,٥٥	١٠	١٠,١٠
	١٠- تشجع الطالبات على القيام ببعض عمليات العلم مثل: التفسير، التنبؤ، التجريب، فرض الفروض.	٣٥	٣٥,٣٥	٤٣	٤٣,٤٣	٢١	٢١,٢١
	١١- توفر فرص التعلم التعاوني لتسهيل التواصل بين الطالبات.	٣٤	٣٤,٣٤	٥٣	٥٣,٥٣	١٣	١٣,١٣
	١٢- تستخدم طرق تدريس متنوعة لاستثارة دافعية الطالبات للتعلم.	٣٢	٣٢,٣٢	٥٦	٥٦,٥٦	١١	١١,١١
	١٣- تنوع طرق التدريس المستخدمة لمقابلة الفروق الفردية بين الطالبات.	٣٤	٣٤,٣٤	٥٣	٥٣,٥٣	١٣	١٣,١٣
	المتوسط الحسابي	٨,٣٩		٠,٤٤		٢,١٥	

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال التدريس

(مهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية)

المعايير	مؤشرات الأداء	درجة توافر المعيار					
		كبيرة ٣ ص		متوسطة ٢ ص		ضعيفة ١ ص	
مجال التدريس	ثالثا: مهارات تصميم و استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية: ١- تصمم وسائل تعليمية من خامات البيئة.	٣٦	٣٦,٩٦	٢٥	٣٥,٣٥	٢٨	٢٨,٢٨
	٢- تصمم وسائل تعليمية متنوعة تناسب المادة العلمية وطبيعة المتعلمة.	٤٤	٤٤,٤٤	٤١	٤١,٤١	١٤	١٤,١٤
	٣- توظف الوسائل التعليمية في تحقيق أهداف الدرس.	٤٦	٤٦,٤٦	٤١	٤١,٤١	٢	٢,٠٢
	٤- تستخدم وسائل تعليمية ترتبط بمحتوى المادة العلمية التي تقوم بتدريسها.	٦٧	٦٧,٦٧	٣١	٣١,٣١	١	١,٠١
	٥- تشارك الطالبات في إنتاج الوسائل التعليمية للدروس المقررة	١٨	١٨,١٨	٣٧	٣٧,٣٧	٤٤	٤٤,٤٤
	٦- تستخدم الإمكانيات المادية والتكنولوجية الموجودة في المدرسة بفعالية.	٤١	٤١,٤١	٣٩	٣٩,٣٩	١٩	١٩,١٩
	٧ – تستخدم وسائل تكنولوجية حديثة كالكمبيوتر والإنترنت في تقديم بعض الدروس للطالبات.	٤٦	٤٦,٤٦	٣١	٣١,٣١	٢٢	٢٢,٢٢
	المتوسط الحسابي	٢,٤٤		٤,٣٦		٦,١٨	

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال التدريس (مهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية)

رابعاً: مهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية:						
١- تصمم أنشطة تعليمية متنوعة تناسب مع طبيعة المادة وطبيعة الطالبات.	٢٢	٣٢,٣٢	٤٧	٥٧,١٧	٣٠	٢٠,٢٠
٢- تصمم أنشطة تعليمية تناسب مع حاجات الطالبات وميولهن.	٢٦	٣٦,٣٦	٤٣	٥٣,٤٣	٣٠	٢٠,٢٠
٣- تشارك الطالبات في تصميم الأنشطة التعليمية المتعلقة بالمادة.	١٩	١٦,١٩	٤٣	٥٣,٤٣	٤١	٤١,٤١
٤- تشارك الطالبات في تنفيذ الأنشطة التعليمية بما يحقق الأهداف المرجوة.	٢٨	٢٨,٢٨	٥٠	٤٠,٥٠	٢١	٢١,٢١
٥- تشرف على الطالبات عند تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية.	٢٥	٢٥,٢٥	٤٣	٥٣,٤٣	٣٢	٣٢,٣٢
٦- تستخدم الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.	١٩	١٩,١٩	٣٦	٣٦,٣٦	٤٤	٤٤,٤٤
٧- تستخدم الأنشطة التعليمية في تنمية قدرات وميول واتجاهات الطالبات تجاه المادة الدراسية.	٢١	٢١,٢١	٢٨	٢٨,٢٨	٣٠	٣٠,٣٠
٨- تهتم بتقييم الأنشطة التعليمية ومحاولة مشاركة الطالبات في عملية التقويم.	٢٨	٢٨,٢٨	٤١	٤١,٤١	٣٠	٣٠,٣٠
المتوسط الحسابي		٦,٢٥		١,٤١		٣,٣٢

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال التدريس

(مهارات التقويم كمدخل لتحسين التعليم)

مجال التدريس		ك	%	ك	%	ك	%
	خامساً: مهارات التقويم كمدخل لتحسين التعليم:						
	١- تستخدم التقويم لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف.	٥١	٥١,٥١	٥٥	٥٥,٥٥	٣	٣,٠٣
	٢- تصمم أسئلة تقويمية لقياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	٤٢	٤٢,٤٢	٤٢	٥٢,٥٢	٥	٥,٠٥
	٣- تستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع خصائص الطالبات.	٢٨	٢٨,٢٨	٤٨	٤٨,٤٨	١٢	١٢,١٢
	٤- تتوافر في أدوات التقويم الصدق والثبات والموضوعية.	٤٢	٤٢,٤٢	٤٧	٤٧,٤٧	١٠	١٠,١٠
	٥- توفر اختبارات تشخيصية لمعرفة الطلاب المتأخرين دراسيا والمتوقفين.	٢٢	٢٢,٢٢	٣٦	٣٦,٣٦	٤١	٤١,٤١
	٦- تراعي الموضوعية في تقويم استجابات الطالبات.	٢٩	٢٩,٢٩	٤١	٤١,٤١	٩	٩,٠٩
	٧- تستخدم الاختبارات التحصيلية لقياس العمليات المعرفية العليا(تحليل، تركيب، تقويم).	٢٨	٢٨,٢٨	٤٦	٤٦,٤٦	٢٥	٢٥,٢٥
	٨- تستخدم أساليب تقويم متنوعة.	٢٤	٢٤,٢٤	٦١	٦١,٦١	٤	٤,٠٤
	٩- تعرف الطالبة بنتائج التقويم وتقدم التغذية الراجعة	٤٠	٤٠,٤٠	٤١	٤١,٤١	٨	٨,٠٨
	١٠- تستخدم نتائج التقويم في تحديد نقاط القوة لدعمها و نقاط الضعف لمعالجتها.	٢٣	٢٣,٢٣	٤١	٤١,٤١	٢٥	٢٥,٢٥
	١١- تعد التقارير التقييمية اللازمة للطالبات وتحفظها في السجلات الخاصة بأدائهن.	٢٢	٢٢,٢٢	٢٢	٢٢,٢٢	٢٤	٢٤,٢٤
	المتوسط الحسابي	٥,٣٥		٤,٤٧		١,١٦	

بدراسة الجداول أرقام (٧-٨-٩-١٠-١١) والمتعلق بالتساؤل الثالث والذي يبين وجهة نظر المشرفات حول جودة أداء الطالبة المعلمة ببرنامج التربية العملية من حيث:

أولاً: مهارات التخطيط لتدريس المادة العلمية:

وجد أن استجابات عينة البحث لمفردات هذا المحور تحققت بدرجة كبيرة حيث جاء متوسطها الحسابي مساوياً ٦,٥٤، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة كبيرة بين (٢٢,٢٢٪: ٧٦,٧٦٪)، وجاءت المفردة رقم (٤) وهي (تنظيم محتوى الدروس وفقاً لمبدأ الاستمرارية والتتابع في عرض المعلومات) كأعلى ترتيب، فقد بلغت

نسبتها المئوية ٧٦.٧٦٪ وذلك يرجع إلى أن عملية تنظيم المحتوى من أساسيات المهارات التي ينبغي توفرها في التخطيط للدرس مما يؤدى إلى تسلسل الأفكار وتقديمها بصورة مترابطة. بينما جاءت المفردة رقم (٩) وهي (تحدد مواطن الضعف والقوة لدى الطالبات) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية ٢٢.٢٢٪ ويفسر هذا الانخفاض في نسبة التحقق إلى أن الطالبات ربما لم يتدربن على مهارة النقد البناء الذي يتضمن تحديد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمات أثناء برنامج الإعداد بالرغم من أهمية هذه المهارة.

ثانياً: مهارات الاستراتيجيات الفعالة للتعليم والتعلم وطرق التدريس

حققت استجابات أفراد العينة توافر المعايير في هذه المهارات بدرجة متوسطة حيث جاء متوسطها الحسابي مساوياً (٢.٤٤) في حين جاء المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعيار بدرجة كبيرة مساوياً (٨.٣٩)، توافر المعيار بدرجة ضعيفة (٢.١٥). وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة متوسطة بين (٣٢.٣٢٪: ٥٦.٥٦٪) وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي (تستخدم طرق تدريس متنوعة لاستثارة دافعية الطالبات للتعلم) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٥٦.٥٦٪) وذلك يرجع إلى أن تنوع طرق التدريس وأهميتها وكونها عنصرا هاما من أهم العناصر الفعالة للتعليم والتعلم لمراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمات بينما جاءت العبارة رقم (٣) وهي (تشارك الطالبات في أنشطة الدرس) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٣٣.٣٣٪) ويفسر هذا الانخفاض في نسبة التحقق ضيق الوقت المخصص للتدريس وبالتالي قد تقتصر الطالبة المعلمة على الاعتماد على الطريقة التلقينية معظم الوقت المخصص للتدريس في الحصة.

ثالثاً: مهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية

حققت استجابات أفراد العينة توافر المعايير في هذه المهارات بدرجة كبيرة حيث جاء متوسطها الحسابي مساوياً (٢.٤٤) في حين جاء المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعيار بدرجة متوسطة مساوياً (٤.٣٦) وتوافر المعيار بدرجة ضعيفة (٦.١٨). وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة كبيرة بين (١٨.١٨٪: ٦٧.٦٧٪) وجاءت العبارة رقم (٤) وهي (تستخدم وسائل تعليمية ترتبط بمحتوى المادة العلمية التي تقوم بتدريسها) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية ٦٧.٦٧٪ ويرجع ذلك إلى بديهية هذا المعيار من كون الطالبات المعلمات يستخدمن الوسائل التعليمية التي ترتبط بمحتوى المادة العلمية ولا يعنى ذلك ضعف صياغة هذا المعيار وإنما وضع تأكيداً لمسايرة الوسائل المستخدمة لمحتوى الدرس إلى جانب تبادل الطالبات للوسائل التعليمية أثناء عملية التدريب لنفس المحتوى العلمي الذي يضمن

بتدريسه وقد تتوفر هذه الوسائل داخل المدرسة لذا يسهل استخدامها، بينما جاءت المفردة رقم (٥) وهي (تشارك الطالبات في إنتاج الوسائل التعليمية للدروس المقررة) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (١٨،١٨٪) ويفسر هذا التدني ضيق الوقت المتاح للمعلمة المتدربة والطالبات بالمدرسة لعمل نشاط ما إلى جانب نقص الموارد المادية أو قد يرجع إلى عدم تدريب الطالبة المعلمة على إنتاج الوسائل التعليمية في الكلية وذلك لعدم وجود معامل خاصة بذلك.

رابعاً: مهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية

حققت استجابات أفراد العينة توافر المعايير في هذا المحور بدرجة متوسطة حيث جاء متوسطها الحسابي (١،٤١) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعيار بدرجة كبيرة (٦،٢٥)، توافر المعيار بدرجة ضعيفة (٢،٢٢)، وتراوحت النسبة المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة متوسطة بين (٣٦،٣٦٪: ٤٧،٤٧٪) وجاءت المفردة رقم (١) وهي (تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع طبيعة المادة وطبيعة الطالبات) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٤٧،٤٧٪) وربما يعود ذلك إلى أن الطالبة المتدربة قد تلقت تدريباً مناسباً على تصميم واختيار الأنشطة التعليمية المصاحبة للتدريس أثناء برنامج الإعداد، بينما جاءت المفردة رقم (٦) وهي (تستخدم الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها (٣٦،٣٦٪)، ويفسر هذا الانخفاض في نسبة التحقق أن استراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس أثناء برنامج الإعداد ليست كافية لتدريب الطالبات المعلمات على حفز واستثارة التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى تلميذاتهن في المدرسة.

خامساً: مهارات التقويم

حققت استجابات أفراد العينة توافر المعايير في هذا المحور بدرجة متوسطة حيث جاء متوسطها الحسابي (٤،٤٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعيار بدرجة كبيرة وبدرجة ضعيفة على التوالي مساوياً (١٠،١٦،٥،٣٥)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توافر المعيار بدرجة متوسطة بين (٦١،٦١٪: ٢٣،٢٣٪)، وجاءت المفردة رقم (٨) وهي (تستخدم أساليب تقويم متنوعة) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها (٦١،٦١٪) وذلك قد يعود إلى التدريب الجيد على استخدام الأساليب التقويمية المتنوعة أثناء برنامج الإعداد التربوي للطالبات المعلمات لما لعملية التقويم من أهمية بالغة كمدخل لتحسين عملية التعلم والتعليم، بينما جاءت المفردة رقم (١١) وهي (تعد التقارير التقويمية اللازمة للطالبات وتحفظها في السجلات الخاصة بأدائهن) حيث بلغت نسبتها المئوية (٢٣،٢٣٪) ويفسر ذلك عدم استخدام ما يسمى

بالبورتفوليو الخاص بكل طالبة داخل الصف الدراسي في المدرسة لأنه لم يطبق بعد أو قد يرجع إلى أن الطالبات المتدربات لا يلتزمن بصف دراسي واحد طوال فترة التدريب وإنما يتنقلن بين صفوف المدرسة في بعض المدارس.

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في المجال الإداري

		ك	%	ك	%	ك	%
المجال الإداري	مهارات إدارة الصف والوقت: ١- تشرك الطالبات في إدارة الصف وحفظ النظام.	٢٧	٢٧,٢٧	٢٦	٢٦,٢٦	٢٦	٢٦,٢٦
	٢- تشارك الطالبات في وضع أنظمة خاصة للمحافظة على النظام داخل الصف.	٢٧	٢٧,٢٧	٤٥	٤٥,٤٥	٢٧	٢٧,٢٧
	٣- تعزز السلوك المرغوب داخل الفصل	٥٩	٥٩,٥٩	٣١	٣١,٣١	٩	٩,٠٩
	٤- تتحكم في المناقشة وتوجهها بموضوعية	٥١	٥١,٥١	٤٥	٤٥,٤٥	٣	٣,٠٣
	٥- توزع الوقت كله على جوانب الدرس.	٦٤	٦٤,٦٤	٣٢	٣٢,٣٢	٣	٣,٠٣
	٦-تواجه المشكلات الطارئة بحزم وهدوء.	٥٤	٥٤,٥٤	٣٢	٣٢,٣٢	١٢	١٢,١٢
	٧- توزع اهتمامها لجميع الطالبات مراعية الفروق الفردية بينهن	٤٧	٤٧,٤٧	٤٠	٤٠,٤٠	١٢	١٢,١٢
	المتوسط الحسابي	٤,٤٨		٣,٣٧		٣,١٣	

يتضح من الجدول (١٢) والخاص باستجابات أفراد العينة حول مهارات إدارة الصف والوقت أن هذه الاستجابات أوضحت تحقق المعايير بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٨) في حين جاء المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعايير بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة على التوالي (٣,٣٧، ٣,١٣)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توافر المعايير بدرجة كبيرة بين (٦٤,٦٤٪: ٢٧,٢٧٪) وجاءت المفردة رقم (٥) وهي (توزع الوقت على جوانب الدرس بدقة) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٦٤,٦٤٪) وقد يرجع إلى حرص الطالبة على تنفيذ هذا البند من بنود استمارة التقييم الذي تخضع له من قبل المشرفة التربوية، أو نتيجة لتدرب الطالبة بشكل جيد أثناء فترة التدريب وذلك لأن تطبيق استبانه البحث تمت قرب انتهاء الطالبات المعلمات من الجانب التطبيقي للتربية العملية، بينما جاءت المفردة رقم (٢) وهي (تشارك الطالبات في وضع أنظمة خاصة للمحافظة على النظام داخل الصف) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٢٧,٢٧٪) وقد يفسر هذا الانخفاض في نسبة التحقق أن أنظمة المحافظة على النظام داخل الصف موجودة بالفعل من قبل المعلمات المقيمات بالمدرسة لذا فلا حاجة لوضع أنظمة جديدة من قبل الطالبات المعلمات.

جدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في المجال المهني للتعليم

المجال المهني للتعليم	أدب وأخلاقيات مهنة التعليم: ١- تظهر بمظهر القدوة الحسنة للطالبات.	٩٠	٩٠,٩٠	٧	٧,٠٧	٢	٢,٠٢
	٢- تلتزم في سلوكها بالقيم الإسلامية.	٩٥	٩٥,٩٥	٢	٢,٠٢	١	١,٠١
	٣- تلتزم في سلوكها بالموضوعية تجاه الآخرين.	٩٠	٩٠,٩٠	٨	٨,٠٨	١	١,٠١
	٤- تحترم شخصيات الطالبات وقدراتهن وإمكانياتهن.	٨٩	٨٩,٨٩	١٢	١٢,١٢	١	١,٠١
	٥- تحترم آراء الإدارة المدرسية وتقبل النقد الهادف البناء.	٩٠	٩٠,٩٠	٩	٩,٠٩	٠	
	٦- تحترم زميلات المهنة دون التعالي عليهن.	٩٧	٩٧,٩٧	٢	٢,٠٢	٠	
	٧-تلتزم بالموضوعية والبعد عن التحيز	٩٢	٩٢,٩٢	٧	٧,٠٧	٠	
	٨- تحافظ على أسرار طالباتها.	٨٦	٨٦,٨٦	٨	٨,٠٨	٥	٥,٠٥
	٩- تقدم النصح والإرشاد لكل من يحتاجها من الزميلات والطالبات.	٧٢	٧٢,٧٢	٢٣	٢٣,٢٣	٤	٤,٠٤
	١٠- تساهم في حل المشكلات الاجتماعية للطالبات بنوع من السرية.	٥٤	٥٤,٥٤	٢٣	٢٣,٢٣	١٣	١٣,١٣
	١١- تلتزم بالأمانة والإخلاص في التدريس	٩٢	٩٢,٩٢	٧	٧,٠٧	٠	
	المتوسط الحسابي		٨,٨٥		٧,١٠		٥,٢

يوضح الجدول (١٣) تحقق المعايير بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨,٨٥) بينما جاء المتوسط الحسابي لدرجة توافر المعيار بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة على التوالي (٧,١٠، ٥,٢)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توافر المعيار بدرجة كبيرة بين (٥٤,٥٤٪: ٩٧,٩٧٪) وجاءت المفردة رقم (٦) وهي (تحترم زميلات المهنة دون التعالي عليهن) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٩٧,٩٧٪) ويدل ذلك على تمتع أفراد العينة من الطالبات المعلمات بالتزام آداب وأخلاقيات مهنة التعليم بصورة عامة، ويعد هذا مؤشراً جيداً لتخريج معلمات يتمتعن بشخصية محترمة تسلك سلوكاً يتوائم وصفات المعلمة الجيدة، بينما جاءت المفردة رقم (١٠) وهي (تساهم في حل المشكلات الاجتماعية للطالبات بنوع من السرية) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٥٤,٥٤٪) وقد يرجع ذلك إلى الخصوصية الثقافية التي يتمتع بها المجتمع من عدم البوح بالمشكلات الشخصية إلا بضوابط ومحاذير معينة لذا فليس من السهل لجوء الطالبات بالمدارس إلى الطالبة المعلمة وإنما يلجأن إلى الإخصائية الاجتماعية بالمدرسة أو المعلمة المقيمة.

جدول (١٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في المجال اللغوي

المجال اللغوي	امتلاك مهارات اللغة العربية: ١- تحسن استخدام اللغة العربية في الشرح والكتابة.	٤٠	٤٠,٤٠	٥٥	٥٥,٥٥	٤	٤,٠٤
	٢- تشجع الطالبات على استخدام اللغة العربية الفصحى في الفصل.	٣٤	٣٤,٣٤	٥١	٥١,٥١	١٤	١٤,١٤
	٣- تتقن مهارة الكتابة والخط على السبورة.	٧٢	٧٢,٧٢	٢١	٢١,٢١	٢	٢,٠٢
	٤- تتقن مهارة التحدث وتوظفها في التدريس بشكل فعال.	٦٣	٦٣,٦٣	٣٤	٣٤,٣٤	٢	٢,٠٢
	المتوسط الحسابي		٥,٥٢		٠,٤١		٥,٥

يتضح من الجدول (١٤) أن استجابات عينة الدراسة لمفردات هذا المحور تحققت من خلالها المعايير بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٥,٥٢)، بينما جاءت المتوسطات الحسابية درجة توافر المعيار بدرجة متوسطة مساوية (٤١)، ودرجة توافر المعيار بدرجة ضعيفة بلغ متوسطها الحسابي (٥,٥)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لتوفر المعيار بدرجة كبيرة بين (٣٤,٣٤ ٪، ٧٢,٧٢ ٪)، وجاءت المفردة رقم (٣) في الترتيب الأول وهي (تتقن مهارة الكتابة والخط على السبورة) ويرجع ذلك إلى أن السبورة تعد الوسيلة الأكثر استخداما لشرح الدروس وهي وسيلة شائعة الاستخدام في المدارس بمراحلها المختلفة ، لذا تركز الطالبة المعلمة على استخدامها للكتابة وعرض موضوع الدرس بخط جيد ، بينما جاءت المفردة رقم (٢) وهي (تشجع الطالبات على استخدام اللغة العربية الفصحى في الفصل) وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية لهن ، لذا لا يهتم الكثير منهم بتشجيع الطالبات على استخدام اللغة العربية الفصحى واستخدام اللهجة العامية لسهولتها.

جدول رقم (١٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في المجال الاجتماعي

المجال الاجتماعي	مسئوليتها تجاه العمل وعلاقتها بالأخريات في المدرسة. ١- تعرف مسئوليتها و واجباتها داخل المدرسة.	٩١	٩١,٩١	٨	٨,٠٨	٠	
	٢- تنفذ تعليمات ولوائح المدرسة	٨٩	٨٩,٨٩	١٠	١٠,١٠	٠	
	٣- تحافظ على مواعيد الدوام الرسمي للمدرسة.	٩٢	٩٢,٢٩	٦	٦,٠٦	١	١,٠١
	٤- تحرص على حضور الحصص اليومية في موعدها.	٩١	٩١,٩١	٦	٦,٠٦	٢	٢,٠٢
	٥- تنفذ كل ما يطلب منها من عمل من قبل إدارة المدرسة.	٩٠	٩٠,٩٠	٨	٨,٠٨	١	١,٠١
	٦- تتعاون مع إدارة المدرسة ومعلماتها.	٨٨	٨٨,٨٨	٩	٩,٠٩	٢	٢,٠٢
	٧- تشارك في نشاطات المدرسة.	٧٩	٧٩,٧٩	١٤	١٤,١٤	٦	٦,٠٦
	٨- تبني علاقات إنسانية جيدة مع رؤسائها وزميلاتها وطالباتها.	٨٣	٨٣,٨٣	١٦	١٦,١٦	٠	
	٩- تمتلك مهارة التواصل الاجتماعي الفعال.	٨٢	٨٢,٨٢	١٢	١٢,١٢	٥	٥,٠٥
المتوسطات الحسابية		٢,٨٧		٩,٩		٩,١	

يبين الجدول (١٥) أن استجابات عينة البحث لمفردات هذا المحور والمتعلق بمسئولية الطالبة المعلمة تجاه العمل وعلاقتها بالأخريات في المدرسة أوضحت تحقق المعايير بدرجة كبيرة حيث جاء متوسطها الحسابي مساوياً (٢,٨٧) في حين جاءت المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المعيار بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة على التوالي مساوياً (٩,٩، ٩,١)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة كبيرة بين (٧٩,٧٩٪، ٢٩,٩٢٪)، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي (تحافظ على مواعيد الدوام الرسمي للمدرسة) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٢٩,٩٢٪) ويعود ذلك إلى شعور الطالبة بالمسئولية تجاه العمل بدءاً من حفاظها على مواعيد الدوام الرسمية وهذا وإن دل على شئ فإنما يدل على الالتزام والجدية في العمل، بينما جاءت المفردة رقم (٧) وهي (تشارك في نشاطات المدرسة) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٧٩,٧٩٪) وهذه النسبة ليست بالضعيفة وإنما قد يعود ذلك إلى أن الطالبة المعلمة تشارك بما يتاح لها من وقت بعد أدائها لجدولها التدريسي.

- الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على:

إلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في برنامج التربية العملية الحالية من وجهة نظر الطالبات المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل معيار من معايير الجودة المقترحة ، والجداول أرقام (١٥-١٦-١٧-١٨) توضح هذه النتائج.

جدول (١٦)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة بالنسبة

لمعايير الجودة المتعلقة بالأهداف التربوية

المفردة	أولاً: معايير جودة أهداف التربية العملية	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	يوفر برنامج التربية العملية (للطالبة المعلمة) ما يلي: التهيئة لحياة المدرسة.	٨١	٦٣,٧٨	٤٦	٣٦,٢٨	٥	٣,٩٤
٢	الفرصة لتطبيق ما تم دراسته من مقررات تربوية وتخصصية على أرض الواقع.	٥٣	٤١,٧٣	٥٨	٤٥,٦٧	١٦	١٢,٦٠
٣	الممارسة العملية لتفهم عملية التدريس وطبيعتها وأبرز تفاعلات المدرسة.	٨٧	٦٨,٥٠	٣٠	٢٣,٦٢	١٠	٧,٨٧
٤	التعرف على خصائص وميول واتجاهات طلاب المرحلة التعليمية التي يتم بها التدريب.	٦٦	٥١,٩٧	٤٢	٣٣,٠٧	١٩	١٤,٩٦
٥	التعرف على أدوار المعلم ومدير المدرسة والعاملين بها.	٨٤	٦٦,١٤	٣٤	٢٦,٧٧	٩	٧,٠٨
٦	اكتساب مهارة التخطيط للدرس.	٩١	٧١,٦٥	٣١	٢٤,٤١	٥	٣,٩٤
٧	اكتساب مهارة صياغة الأهداف السلوكية.	٩٩	٧٧,٩٥	٢٧	٢١,٢٦	١	٠,٧٨
٨	اكتساب المهارات الاجتماعية	٨٢	٦٥,٢٥	٤٠	٣١,٥٠	٤	٣,١٥
٩	اكتساب مهارة استخدام الوسائل التعليمية	٩١	٧١,٦٥	٢٧	٢١,٢٦	٩	٧,٠٩
١٠	اكتساب مهارة إعداد الوسائل التعليمية.	٧٤	٥٨,٢٧	٤٠	٣١,٥٠	١٣	١٠,٢٤
١١	اكتساب مهارة إدارة الصف.	٨١	٦٣,٧٨	٣٨	٢٩,٩٢	٨	٦,٣٠
١٢	اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	٧١	٥٥,٩١	٤٦	٣٦,٢٢	١٠	٧,٨٧
١٣	اكتساب أخلاقيات مهنة التدريس.	٩٥	٧٤,٨٠	٢٨	٢٢,٠٤	٤	٣,١٥
١٤	التغلب على مشاعر الخوف أثناء التدريس.	١٠٣	٨٠,٣١	٢٠	١٥,٧٤	٥	٣,٩٤
١٥	الثقة بالنفس.	١٠٨	٨٥,٠٤	١٧	١٣,٣٨	٢	١,٥٧
١٦	تقدير العاملين في مجال التعليم.	١٠٦	٨٣,٤٦	١٧	١٣,٣٨	٤	٣,١٥
المتوسطات الحسابية			٨٥,٨		٢٢,٥		٧,٨

يتضح من الجدول (١٧) أن معايير جودة أهداف التربية العملية قد تحققت بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٨٥,٨) في حين جاء المتوسط الحسابي لتحقق المعايير بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة على التوالي (٢٢,٥ ، ٧,٨)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لدرجة توفر المعيار بدرجة كبيرة بين (٤١,٧٣٪، ٨٥,٠٤ ٪)، وجاءت المفردة رقم (١٥) وهي (يوفر برنامج التربية العملية للطالبة المعلمة الثقة بالنفس) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبتها المئوية (٨٥,٠٤ ٪) وقد يعود ذلك إلى تكرار هذا الهدف بالنسبة لجميع المفردات

التربوية التي تقوم بدراستها الطالبة المعلمة في برنامج الإعداد بالإضافة إلى الفترة الزمنية التي تقضيها الطالبة المعلمة داخل المدرسة وشعورها بأنها أصبحت تنتمي إليها كأحد معلماتها المقيمات، بينما جاءت المفردة رقم (٢) وهي (يوفر برنامج التربية العملية للطالبة المعلمة الفرصة لتطبيق ما تم دراسته من مقررات تربوية وتخصصية على أرض الواقع كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٤١,٧٢ ٪) وقد يفسر هذا الانخفاض إلى وجود أهداف بعيدة المدى ينبغي لتحقيقها عاما دراسيا كاملا لا فصلا دراسيا إلى جانب ضيق الوقت المخصص للطالبة المعلمة في التدريس، بالإضافة إلى نقص الموارد البشرية والمادية داخل المدرسة.

جدول (١٨)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لمعايير الجودة المتعلقة بأدوار المشرفة التربوية

الرقم	المعيار	درجة توافر المعيار: كبيرة ك ٪		متوسطة ك ٪		ضعيفة ك ٪	
١	تقوم المشرفة بما يلي: توضيح أهداف التربية العملية للطالبات.	٩١	٤٨,٠٣	٤٨	٣٧,٨٠	١٨	١٤,١٧
٢	إكساب الطالبات المهارات التدريسية اللازمة من خلال الملاحظة والتوجيه.	٦١	٤٨,٠٣	٥٢	٤٠,٩٤	١٤	١١,٠٢
٣	المشاركة في حل المشكلات التي تعترض الطالبة أثناء التدريب.	٤٥	٣٥,٤٣	٤٩	٣٨,٥٨	٣٣	٢٥,٩٨
٤	توفير الجو النفسي الجيد للطالبة.	٥٨	٤٥,٦٧	٤٢	٣٣,٠٧	٢٧	٢١,٢٦
٥	التعريف بالمنهج.	٦٨	٥٣,٥٤	٣٥	٢٧,٥٦	٢٤	١٨,٩٠
٦	التعريف بمصادر التعلم المتوفرة بمدرسة التدريب.	٤٢	٣٣,٨٦	٤٢	٣٣,٨٦	٤١	٣٢,٢٨
٧	تهيئة طالبات الصف لاستقبال الطالبة المتدربة.	٣٦	٢٨,٣٥	٤١	٣٢,٢٨	٥٠	٣٩,٣٧
٨	تقديم التغذية الراجعة للطالبة المتدربة أثناء فترة التدريب.	٤٦	٣٦,٢٢	٥٠	٣٩,٣٧	٣١	٢٤,٤١
٩	تشجيع الطالبة المتدربة باستمرار.	٥٤	٤٢,٥٢	٤١	٣٢,٢٨	٣٢	٢٥,٢٠
١٠	الاطلاع على دفاتر التحضير.	٨٠	٦٢,٩٩	٣٤	٢٦,٧٧	١٣	١٠,٢٤
١١	الموضوعية (البعد عن التحيز والذاتية) في تقييم الأداء.	٩٤	٧٤,٠٢	٢٢	١٧,٣٢	١١	٨,٩٦
١٢	التخصص في المادة التي تشرف عليها.	٩٢	٧٢,٤٤	٢٧	٢١,٢٦	٨	٦,٣٠
١٣	الإلمام بأبعاد التربية العملية.	٦٠	٤٧,٢٤	٥٣	٤١,٧٣	١٤	١١,٠٢
١٤	توضيح للطالبة أسس التقويم في التربية العملية.	٦٨	٥٣,٥٤	٣٥	٢٧,٥٦	٢٤	١٨,٩٠
١٥	تقديم النصح والتوجيه للطالبة بعد الزيارة.	٨٣	٦٤,٥٢	٣١	٢٤,٤١	١٤	١١,٠٢
١٦	تقدم الملاحظات الإيجابية والسلبية عن الطالبة.	٧٩	٦٢,٢٠	٣١	٢٤,٤١	١٧	١٣,٣٩
	المتوسطات الحسابية	٦٥,٢		٣٩,٦		٢٢,٢	

يتبين من الجدول (١٨) أن المعايير المتعلقة بجودة أدوار المشرفة التربوية قد تحققت بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٤) بينما جاء المتوسط الحسابي بالنسبة لتوفر المعيار بدرجة متوسطة (٢,٣٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لتوفر المعيار بدرجة ضعيفة (١,٣٢)، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لتوافر المعيار بدرجة كبيرة بين (٢٨,٢٥ ٪: ٧٤,٢٤ ٪) ، وجاءت المفردة رقم (١١) في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها المئوية(٧٤,٠٢ ٪) وتنص على (الإلمام بأبعاد التربية العملية) وقد يرجع ذلك إلى إعداد الطالبة إعدادا جيدا من خلال المقررات الدراسية في برنامج الإعداد والتهيئة التي تتلقاها الطالبة قبل الممارسة الفعلية للتدريس ، وقد يعود ذلك أيضا إلى ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطالبة المعلمة لتحقيق تقدير مرتفع في التربية العملية، بينما جاءت المفردة رقم (٧) وتنص على (تهيئة طالبات الصف لاستقبال الطالبة المتدربة) ويرجع ذلك إلى أن التعريف بالطالبة المعلمة للصفوف الدراسية بالمدرسة لا يتم في بعض المدارس وقد يتم في بعضها الآخر عن طريق تقديم معلمة الفصل المقيمة للطالبة المعلمة قبل عملية التدريس مباشرة.

جدول (١٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لمعايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المقيمة بالمدرسة

الرقم	ثالثاً: معايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المقيمة	درجة توافر المعيار: كبيرة ك	كبيرة ٪	متوسطة ك	متوسطة ٪	ضعيفة ك	ضعيفة ٪
١	تقوم المعلمة المقيمة بالمدرسة بالأدوار التالية: تعريف الطالبات المتدربات بالمنهج.	٧٦	٥٩,٨٤	٣٠	٢٣,٦٢	٢١	١٦,٥٤
٢	الاطلاع على تحضير المتدربات باستمرار.	٥٠	٣٩,٣٧	٥٣	٤١,٧٣	٢٤	١٨,٩٠
٣	تقديم خبراتها التربوية في مجال التدريس.	٦٤	٥٠,٣٩	٣٨	٢٩,٩٢	٢٥	١٩,٦٩
٤	توجيه المتدربات توجيهاً تربوياً.	٦٤	٥٠,٣٩	٤٤	٣٤,٦٥	١٩	١٤,٩٦
٥	إقامة علاقات طيبة مع الطالبات المتدربات.	٩٠	٧٠,٨٧	٢٨	٢٢,٠٥	٩	٧,٠٩
٦	تدريب المتدربات على التقييم الذاتي.	٥٦	٤٤,٠٩	٥٠	٣٩,٣٧	٢١	١٦,٥٤
٧	استخدام معايير محددة للتقييم في الأداء التدريسي للمتدربات.	٥٥	٤٣,٣١	٥٢	٤٠,٩٤	٢٠	١٥,٧٥
٨	تعزيز المتدربات وتشجيعهن على الأداء التدريسي المتميز.	٨٣	٦٥,٣٥	٣٠	٢٣,٦٢	١٤	١١,٠٢
٩	تعريف المتدربات بتقييمهن عقب كل موقف تعليمي	٦٥	٥١,٨١	٣٨	٢٩,٩٢	٢٤	١٨,٩٠
١٠	الحكم بموضوعية في تقييم المتدربات والنقد البناء غير السلبي لهن.	٧٥	٥٩,٠٦	٣٧	٢٩,١٣	١٥	١١,٨١
١١	مناقشة المشكلات التي تقع أثناء فترة التدريب مع المتدربات والإسهام في حلها.	٧٢	٥٦,٦٩	٣٧	٢٩,١٣	١٨	١٤,١٧
	المتوسطات الحسابية		٦٨,٢		٦٨,٢		١٩,١

بدراسة الجدول (١٩) وجد أن هذه المعايير تحققت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٦٨,٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي لتحقق المعايير بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة على التوالي (٣٩,٧، ١٩,١) ، وتراوحت النسب المئوية لمفردات هذا المحور بالنسبة لتوافر المعايير بدرجة كبيرة بين (٣٩,٣٧ ٪: ٧٠,٨٧ ٪)، وجاء ترتيب المفردة رقم (٥) كأعلى ترتيب حيث حصلت على نسبة مئوية (٧٠,٨٧ ٪) وتنص هذه العبارة على (إقامة علاقات طيبة مع الطالبات المتدربات) وهذا المعيار ينبغي توافره داخل مدرسة التدريب حتى يتحقق من خلاله الجو النفسي الذي يتسم بالاطمئنان بالنسبة للطالبة المعلمة مما يؤدي إلى تميز أدائها داخل المدرسة ، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمات المقيمات أكثر خبرة في مجال التدريس ووعيا بأهمية إقامة علاقات طيبة مع الطالبات المتدربات للأثر الإيجابي الذي ينعكس على الأداء التدريسي وكذلك على طالبات المدرسة، بينما جاءت المفردة رقم (٢) وتنص على (الإطلاع على تحضير المتدربات باستمرار) حيث بلغت نسبتها المئوية (٣٩,٣٧ ٪) ، وقد يعود ذلك إلى العبء التدريسي الزائد على المعلمات المقيمات إلى جانب الأعمال الإدارية التي يكلفن بها.

جدول (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة

فيما يتعلق بمعايير جودة مدرسة التدريب

الرقم	العبارة	درجة توافر المعيار					
		كبيرة ن ١		متوسطة ن ٢		ضعيفة ن ٣	
١	تقوم المدرسة بما يلي: الموافقة على استضافة الطالبات المتدربات بالمدرسة.	١٠٦	٨٣,٤٦	١٨	١٤,١٧	٣	٢,٣٦
٢	تزويد الطالبات المتدربات بالمعلومات الضرورية عن أنظمة المدرسة.	٧٨	٦١,٤٢	٣٧	٢٩,١٢	١٢	٩,٤٥
٣	تزويد الطالبات المتدربات بخصائص بيئة طالبات المدرسة.	٦٥	٥١,١٨	٣٤	٢٦,٧٧	٢٨	٢٢,٠٥
٤	التعريف بالمسئوليات والواجبات داخل المدرسة.	٨١	٦٣,٧٨	٣٢	٢٥,٢٠	١٤	١١,٠٢
٥	إعداد معلمات المدرسة لاستقبال الطالبات المتدربات.	٦٢	٤٨,٨٢	٣٢	٢٥,٢٠	٣٣	٢٥,٩٨
٦	اختيار المعلمات ذوات الكفاءة في الإشراف على المتدربات.	٦٥	٥١,١٨	٣٩	٣٠,٧١	٢٣	١٨,١١
٧	إزالة قلق المتدربات من طريق الترحيب بهن.	٦٨	٥٣,٥٤	٣٨	٢٩,٩٢	٢١	١٦,٥٤
٨	مساعدة المتدربات في حل المشكلات التي تواجههن داخل المدرسة.	٦٢	٤٨,٨٢	٣٥	٢٧,٥٦	٣٠	٢٣,٦٢
٩	تشجيع المتدربات على بذل الجهد أثناء فترة التدريب.	٦٩	٥٤,٣٢	٣٥	٢٧,٥٦	٢٣	١٨,١١

١٠	توفير الإمكانات المادية للمتدربات داخل المدرسة (مكان الجلوس، مصادر التعلم، التعامل...)	٥٦	٤٤,٠٩	٣٥	٢٧,٥٦	٣٦	٢٨,٣٥
١١	عدم استغلال المتدربات لشغل حصص المعلمات الغائبات.	٢٧	٢١,٢٦	٢٨	٢٢,٠٥	٧٢	٥٦,٧٠
١٢	مشاركة الطالبات في الأنشطة اللاصفية في المدرسة.	٤٦	٣٦,٢٢	٤٧	٣٧,٠١	٣٤	٢٦,٧٧
١٣	مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية في المدرسة.	٥٣	٤١,٧٣	٤٠	٣١,٥٠	٣٤	٢٦,٧٧
١٤	إيجاد اتصال فعال بين إدارة المدرسة والمتدربات.	٥٧	٤٤,٨٨	٣٨	٢٩,٩٢	٢٢	٢٥,٢٠
١٥	توفير العلاقات الإنسانية الطيبة بين أطراف العملية التعليمية والطالبات المتدربات داخل المدرسة.	٦٣	٤٨,٨١	٤١	٣٢,٢٥	٢١	١٦,٥٤
١٦	الاتصال الفعال بين إدارة المدرسة والمسئولين في الكلية.	٣٩	٣٠,٧١	٤٠	٣١,٥٠	٤٨	٣٧,٨٠
١٧	توفر غرف التدريس وتزويدها بأحدث التجهيزات.	٤٦	٣٦,٢٢	٣٢	٢٥,٢٠	٤٩	٣٨,٥٨
١٨	إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع.	٢٩	٥٩,٨٥	٣٣	٢٥,٩٨	١٨	١٤,١٧
١٩	ممارسة العمل في المدرسة يساعد على التعاون وروح الفريق.	٥٩	٤٦,٤٩	٤٣	٣٣,٨٩	٢٥	١٩,٦٩
٢٠	تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية بكفاءة.	٤٦	٣٦,٢٢	٥١	٤٠,١٦	٢٠	٢٣,٦٢
٢١	توفير مكتبة مناسبة تحتوي على أحدث ما توصل إليه العلم في التخصص.	٢٥	١٩,٦٩	٢٢	٢١,٢٧	٧٥	٥٩,٠٦
٢٢	إيجاد جدول دراسي يحقق تنظيم واستمرار العمل.	٨٦	٦٧,٧٢	٢٤	١٨,٩٠	١٧	١٣,٣٩
٢٣	اتباع أساليب تقويم متعددة لضمان التقويم المستمر	٥٣	٤١,٧٣	٥٠	٣٩,٣٧	٢٤	١٨,٩٠
المتوسطات الحسابية		٦٠,٣		٢٦,٤		٢٠,٥	

يتضح من الجدول (٣٠) أن معايير جودة مدرسة التدريب قد تحققت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦٠,٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تحقق المعيار بدرجة متوسطة (٣٦,٤) ، وبدرجة ضعيفة (٢٠,٥)، وتراوحت النسب المئوية بالنسبة لتحقق المعيار بدرجة كبيرة بين (١٩,٦٩ ٪: ٨٣,٤٦ ٪) ، واحتلت المفردة رقم (١) المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها المئوية (٨٣,٤٦ ٪) وتنص على (الموافقة على استضافة الطالبات المتدربات بالمدرسة)، ويعود ذلك إلى الارتباط الوثيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم حيث إن مخرجات التعليم العالي وخاصة كليات التربية تعتبر في مدارس التربية والتعليم ، ولأن مدارس التدريب تمثل الميدان الحقيقي لتطبيق ما اكتسبت الطالبات المعلمات أثناء برنامج الإعداد التربوي من معارف ومعلومات معرفية ومهارية ووجدانية ، بينما جاءت المفردة رقم (١٩) في المرتبة الدنيا حيث بلغت نسبتها المئوية (١٩,٦٩ ٪) وتنص على (توفير مكتبة مناسبة تحتوي على احدث ما توصل إليه العلم في التخصص) وهذا يؤكد افتقار المدارس إلى وجود مكتبة تخدم طالبات التربية العملية ويعود ذلك في المقام الأول إلى نقص الموارد المادية.

ويمكن تلخيص نتائج البحث كالتالي:

أولا: فيما يتعلق بمعايير جودة أداء الطالبة المعلمة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفات التربويات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة ويدل ذلك على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي وبرنامج التربية العملية المقدم للطالبات حيث يسهم برنامج التربية العملية كثيرا في الإعداد المهني للطالبة والخاص بمهارات استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التدريس،ومهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية ، ومهارات تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية، ومهارات التقويم،ومهارات إدارة الصف والوقت، وآداب وأخلاقيات المهنة، ومهارات اللغة العربية، والمسئولية تجاه العمل والعلاقات بالآخريات، ويتم ذلك من خلال التدريب في المدارس والخبرة المباشرة بالعمل الميداني.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إسماعيل ٢٠٠٢) في أن برنامج التربية العملية يسهم بشكل كبير في الإعداد المهني وذلك من خلال التدريس في مدرسة التدريب والاحتكاك المباشر، ولا تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بعض النقاط مثل وجود نواحي قصور في تحقيق بعض المهارات كطرق التدريس وأساليب التقويم، كما لا تتفق مع دراسة (بخش، ٢٠٠٠؛ شقير وظفر،٢٠٠٧) بوجود قصور في برنامج التربية العملية ولا سيما في مهارات التدريس والتقويم ولا بد من العمل على ضرورة تطوير برنامج التربية العملية.

- ثانيا: فيما يتعلق بمعايير جودة أداء الطالبة المعلمة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات:

وجد أن معايير جودة أهداف التربية العملية والمعايير المتعلقة بجودة أدوار المشرفة التربوية والمعايير المتعلقة بالمعلمة المقيمة، ومعايير جودة مدرسة التدريب قد تحققت بدرجة كبيرة ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (إسماعيل،٢٠٠٢) التي أكدت على مدى إسهام برنامج التربية العملية في الإعداد المهني من خلال التدريس في مدارس التدريب ومدى تحقيقه بشكل كبير.

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على:

- ما التصور المقترح لبرنامج التربية العملية في ضوء معايير الجودة؟

قامت الباحثتان بوضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية للدبلوم التربوي بمحافظة الطائف في ضوء نتائج البحث كالآتي:

أولا: الأسس التي يتم مراعاتها عند وضع هذا التصور

١- الاستفادة من الأدبيات التربوية والسيكولوجية التي تناولت وضع تصورات مقترحة.

٢- النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالي من خلال تطبيق الأدوات على عينتي البحث من لمشرفات التربويات ومن الطالبات.

ثانيا: مكونات البرنامج:

(٢-١) الأهداف العامة للبرنامج:

يمكن أن يكسب التصور المقترح الطالبات المعلمات التالي:

- تحدد الاحتياجات التعليمية للطالبات من خلال الإطلاع على المستويات التحصيلية لهن.
- تحديد مواطن الضعف والقوة لدى الطالبات.
- تشجيع الطالبات على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
- تشجيع الطالبات على الاستقصاء البحث.
- تشجيع الطالبات على التعلم الذاتي.
- تشجيع الطالبات على المناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر المختلفة.
- تدريب الطالبات على استخدام المستويات المعرفية العليا مثل التفسير، التنبؤ، التجريب، فرض الفروض.
- توفير فرص التعلم التعاوني لتسهيل التواصل بين الطالبات
- استخدام طرق تدريس متنوعة لاستثارة دافعية الطالبات للتعلم.
- تنويع طرق التدريس المستخدمة لمقابلة الفروق الفردية بين الطالبات.
- تصميم الوسائل التعليمية من خامات البيئة.
- تصميم وسائل تعليمية متنوعة.
- المشاركة في إنتاج الوسائل التعليمية للدروس المقررة.
- تصميم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تتناسب مع طبيعة المادة.
- تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع حاجات الطالبات وميولهن.
- مشاركة المتعلمات في تصميم الأنشطة التعليمية بالمادة.
- مشاركة المتعلمات في تنفيذ الأنشطة التعليمية بما يحقق الأهداف المنشودة.
- الإشراف على الطالبات عند تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.
- تقييم الأنشطة التعليمية.
- مشاركة المتعلمات في عملية التقويم.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة.

- التدريب على اختبارات التشخيصية للتعرف على المتعلمات المتأخرات دراسيا والمتفوقات.
- التدريب على بناء الاختبارات التحصيلية التي تقيس العمليات المعرفية العليا.
- تقديم التغذية الراجعة.
- استخدام نتائج التقويم في تحديد نقاط القوة لدعمها ونقاط الضعف لمعالجتها.
- إشراك المتعلمات في وضع أنظمة خاصة للمحافظة على النظام داخل الصف.
- التدريب على استخدام اللغة العربية في تنفيذ الدروس.
- التدريب على تطبيق ما تم دراسته من مقررات تربوية وتخصصية على أرض الواقع.
- التعرف على خصائص وميول واتجاهات طلاب المراحل التعليمية التي يتم التدريب بها.

(٢-٢) طرق استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم المصاحبة للبرنامج المقترح:

يراعى وفقا لمعايير الجودة ما يلي:

١- استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة المتسقة مع التوجهات العالمية المعاصرة في هذا الجانب وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية التلقينية والتركيز على التعلم ذي المعنى.

٢- مراعاة الجانب التطبيقي لنظريات التعلم والتعليم والتدرب عليها بما يؤدي إلى التكامل بين النظرية والتطبيق.

٣- الأخذ في الاعتبار المداخل الوجدانية مثل التدرب على مهارات الذكاء الوجداني التي تؤدي إلى آثار إيجابية منها تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

٤- تدريب الطالبات على توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة وفقا لطبيعة موضوع الدرس ومنها: التعلم التعاوني، المصعد الذهني، الاكتشاف، الاستقصاء.....

٥-تدريب الطالبات المعلمات في معامل التدريس المصغر بالكلية على تنفيذ الدرس؛كي تتمكن الطالبة على أداء التربية الميدانية بكفاءة.

وفكرة التدريس المصغر تعتمد على عدة منطلقات هي:

- أن التدريس سلوك يمكن تحليله إلى مهارات يمكن تطويرها.
- تكتسب معظم المهارات التدريسية بكفاءة.
- القدرة على تحليل السلوك التدريسي والنقد والتحكم فيه إلى حد كبير فيتم اكتساب الأنماط السلوكية الجيدة وتصحيح الخاطئ منها.
- يكسب الدارس المعلم كل خصائص التدريس الحقيقي.
- يخفف من حدة تعقيد الموقف التدريسي الحقيقي.
- موقف التدريس المصغر محسوب بالخطوات محدد بالإجراءات تقل فيه نسبة المخاطر (حماد،٢٠٠٠).

٦- تدريب الطالبات على مهارات التخطيط، التنفيذ، التقويم وصولاً إلى مستوى من التمكن والإتقان.

٨- تدريب الطالبات على مهارات التفكير الناقد ، ومهارات التفكير الإبداعي وغير ذلك من أنواع التفكير ومن ثم يسهل عليها توظيفها في مجال التخصص.

(٣-٢) وسائل وتقنيات التعليم:

لأهمية الوسائل التعليمية والتكنولوجية كمتطلب من متطلبات الجودة في العملية التعليمية ينبغي:

إنشاء معمل للوسائل التعليمية لكي تتدرب الطالبات على:

- استخدام الأجهزة المعينة على التدريس.
- تصميم وسائل تعليمية.
- ابتكار وسائل تعليمية باستخدام الخامات البيئية.
- توظيف إنتاج واستخدام الوسائل بما يحقق أهداف التخصص.

(٤-٢) أساليب التقويم:

لا بد من إنشاء معمل للاختبارات والمقاييس لكي يتم تدريب الطالبات على:

- أساليب التقويم المختلفة.
- بناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية وفقا لجدول المواصفات.
- بناء الأسئلة لقياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- التحقق من شروط الاختبار الجيد.
- الاختبارات التشخيصية لتشخيص التأخر الدراسي والتفوق الدراسي.
- التقييم الذاتي.
- المعايير العالمية لتقييم الأداء التدريسي.

ثالثا: المستفيدات من البرنامج:

هناك أطراف عدة تستفيد من برنامج التربية العملية المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بطريقة مباشرة وتتمثل في طالبات الدبلوم التربوي، وبطريقة غير مباشرة وتتمثل في تلميذات وطالبات المدارس وينعكس أثر ذلك على المجتمع بأسره، لذا لا بد من مراعاة ما يأتي:

١- استخدام المقابلات الشخصية المبنية على أسس علمية سليمة ويقوم بها المتخصصون من أعضاء هيئة التدريس.

٢- تطبيق المقاييس المقننة على الطالبات حتى يتم اختيار المقبولين في البرنامج الدراسي وفقا لطرق

موضوعية بعيدا عن التحيز الشخصي ومن هذه المقاييس: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، مقياس المهارات الاجتماعية،مقياس الخصائص الشخصية،مقياس الذكاء الوجداني.

٣- إعداد دليل للتربية العملية يقدم للطالبات يشتمل أبعاد التربية العملية من حيث الأهمية، ودور الطالبة، ودور المشرفة، حقوق الطالبة بمدرسة التدريب وواجباتها نحو النظام المدرسي، التقويم.

رابعا: القائمون على البرنامج.

لكي يكتب لبرنامج التربية العملية النجاح لا بد من تضافر جهود الأطراف المشتركة في مسئولية الإشراف على البرنامج وهي كلية التربية ويمكن التعرف على دور كلية التربية في ذلك من خلال ما تم عرضه آنفا في التصور المقترح للبرنامج والإدارة التعليمية، ولكي يحقق البرنامج أهدافه داخل مدرسة التدريب لا بد أن تقوم مديرة المدرسة بالآتي:

١-الموافقة على استضافة الدارسات المعلمات في المدرسة.

٢- أن تحسن اختيار المعلمات المتعاونات للطالبات المعلمات.

٣- إزالة القلق عن طريق الترحيب بالطالبات المعلمات.

٤- تزويد الطالبة المعلمة بالمعلومات الضرورية عن المدرسة وخصائص بيئة التلميذات والأنظمة والجدول وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية (عبد الله ،١٩٧٩)

بالإضافة إلى دور المعلمة المتعاونة حيث لا يقل دورها عن دور مديرة المدرسة، حيث إنها تقوم بدور الخبير المساعد للطالبة المعلمة، كما تسهم في تقويم أدائها أثناء التدريب، مع الأخذ في الاعتبار أن يتوفر في المعلمة المتعاونة (المقيمة) ما يلي:

- القدوة الحسنة.
- الأمانة والإخلاص.
- التعاون.
- الموضوعية في التقييم.
- الالتزام بالأنظمة المدرسية.
- الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.
- التحلي بالأخلاق الإسلامية.
- التعامل الجيد مع الطالبات المعلمات.
- تقديم النصح والإرشاد لهن.
- مهارة التواصل الاجتماعي الفعال.
- الإلمام بأبعاد التربية العملية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث خرجت الباحثتان بالتوصية التالية:

محاولة تنفيذ التصور المقترح لبرامج التربية العملية بمحافظة الطائف وصولا لتحقيق الجودة في مخرجات البرنامج وإعداد الطالبات المعلمات المؤهلات للتدريس الفعال.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثتان القيام بالبحوث الآتية:

- دراسة تقويمية لبرنامج الإعداد التربوي لطالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومن وجهة نظر الطالبات.
- دراسة المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.
- دراسة واقع مدارس التدريب التي يتم فيها تنفيذ برنامج التربية العملية.
- فعالية برنامج مقترح في التدريس الفعال على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لطالبات الدبلوم التربوي.

قائمة المراجع:

- أبو هلال، أحمد (١٩٨١). دراسة تجريبية لتقييم مساق التربية العملية المقدم في كلية التربية بالجامعة الأردنية. دراسات، المجلد: ٢، العدد: ١.
- إسماعيل، وداد عبد السميع (٢٠٠٢). واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة بكلية إعداد المعلمات بجدة. الملتقى الأول (واقع التربية العملية). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- أبو زيد ، لمياء شعبان أحمد (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم و انعكاس ذلك على الأداء التدريبي و الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم. المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة) ، ٢٥-٢٦ يوليو، ١٤٦١-١٦٤٨.
- باشيوه، الحسن عبد الله (٢٠٠٦). جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز)، مجلة علوم إنسانية، السنة الرابعة، العدد: ٣١، نوفمبر.
- بخش، هالة طه (٢٠٠٠). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. سلسلة البحوث التربوية والنفسية. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية.
- توفيق، كلثوم (١٤٢٧هـ). التربية الميدانية وسبل الارتقاء بها، ندوة التربية والتعليم بين النظرية والتطبيق. كلية التربية للبنات بالباحة، الأقسام الأدبية. شوال.
- التحريري، راضة و عبد العزيز، توحيدة (١٤١٩هـ). الجديد في التربية العملية وطرق التدريس. الرياض: مكتبة الملك فهد.
- حسان، حسان محمد (١٩٨٢). التربية العلمية في دول الخليج العربي: واقعها وسبل تطويرها. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. الطبعة: الأولى.
- حماد ، شريف حماد (٢٠٠٥) واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد: ١٣، العدد: الأول، ١٥٥-١٩٥.
- الحوالي ، عليان عبد الله (٢٠٠٤). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جمعة القدس المفتوحة رام الله، ٢-٥/٧/٢٠٠٤.
- الخطيب، محمود (٢٠٠٧). كيفية تحقيق الجودة في التعليم العام، مجلة الدعوة، العدد: ٢٠٩٨، شبكة الإنترنت.
- الخليفة ، حسن جعفر (٢٠٠٧). مدخل إلى المناهج و طرق التدريس. الرياض: مكتبة الرشد. الطبعة: الثانية.
- دخيخ، صالح أحمد و جار الله، سعيد عبد الله (١٤٢٧). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التربية والتعليم. مجلة البحوث التربوية. الباحة: كلية المعلمين. العدد: السابع.
- دياب، محمد حسن (١٤٢٢). تطوير برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية و تدريبه أثناء الخدمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الذكي، أحمد عبد الفتاح (١٩٩٩). نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائي. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- الراشد، إبراهيم محمد و الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٠). دراسة تقويمية لمواد الإعداد التربوي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد: ٣١، ٦٠٧-٦٦٥.
- الرشيد، محمد (١٩٩٥). الجودة الشاملة في التعليم. التعليم. مجلة تربوية ثقافية جامعية. الرياض: جامعة الملك سعود.
- زايد، علاء إبراهيم (٢٠٠٢). برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية العامة

في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر السنوي الحادي عشر «الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي» الأفاق جديدة، ١٠-١٢ مارس.

- زيتون ، عايش و عبيدات، سليمان (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية: دراسة تقويمية، دراسات، المجلد:١١، العدد:٦.
- سعد، محمود حسان (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر.
- السعيد، محمد (٢٠٠٦). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل، دراسات في المناهج و طرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس.
- سليمان ، نجدة إبراهيم (١٩٩٠). رؤية مستقبلية لتكامل الجودة والاعتماد وتحقيق جودة التعليم في التعليم العالي في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم، ٢٢-٢٤ يوليو، ٤٣٩.
- شحادة ، نعمان(٢٠٠٢). نحو إستراتيجية جامعية عربية جديدة، مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز الهوية العربية، الاجتماع السادس والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية، جامعة قطر، ٤-٦/١٠/٢٠٠٢.
- الشرقي، محمد الشرقي (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد:٩٢، السنة:٤٧، ٦٥-٨٢.
- شوق، محمود احمد (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان.
- شتير، أشت عبد و الظفر ، عواطف عبد العزيز (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية والمكاسب ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/المعلمات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد:٢٧، المجلد:٢، ٤٨٧-٥٥٠.
- صبري، ماهر إسماعيل و كامل، محب محمود (٢٠٠٥). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض، مكتبة الرشد، الطبعة: ٤.
- العبادي، محمد حميدان (٢٠٠٢). دراسة تقويمية لمشاغل الكفايات التدريسية كأحد مكونات التربية العملية في كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية، مصر: أسوان، العدد:١٦، ٥-٤٢.
- العبادي، محمد حميدان (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد: ٢١، العدد:٨٣، ١٢٧- ١٩٣.
- عبد الرزاق، محمد (١٩٩٩). تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
- عبدا لله، العارفة و عبد الله ،أحمد (٢٠٠٧). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين و مديري المدارس في منطقة الباحة، ملتقى الجودة في التعليم العام اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية، القصيم: مركز الملك خالد الحضاري ببريدة ١٤-١٦ مايو،١٣-٧٠.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٩٧٩). دور التربية العملية في إعداد المعلمين، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة: ٢.
- عبد الله ، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٤). التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، الأردن: دار وائل، الطبعة:١.
- عبد الله ، عبد الهادي (٢٠٠٥). تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج فياس فاعلية، المؤتمر السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، جامعة عين شمس، دار الضيافة، ٢٦-٢٧يوليو.
- عبد المنعم، نادية (١٩٩٨). تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المركز القومي للبحوث والتنمية.
- عقيلي، عمر وصفي (٢٠٠١). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، عمان: دار وائل.

- علي، فتحي حسنين (٢٠٠٦). تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس.
- علي، فتحي حسنين (٢٠٠٦). تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس.
- عليمات، صالح (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. الأردن: دار الشروق.
- الغالي، سميرة (٢٠٠٢). مشكلات تحقيق الجودة الشاملة في برامج إعداد معلمات التعليم العام (الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن). اللقاء السنوي الرابع عشر، التقسيم ١٥-١٦ مايو
- الكيومي، عبد الله (٢٠٠٢). تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والعلمين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة.
- متولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٢). المدخل في أصول التربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- متولي، محمود(بدون تاريخ). القواعد الذهبية في التربية العملية. بور سعيد: مكتبة زهراء الشرق.
- مذكور، علي أحمد (١٩٨٨م). تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة منه، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- مسعود، جبران (١٩٩٢) . الرائد معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين.
- المهيدي، الحسن محمد (١٩٩٨). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التوعية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٢، ١٦٩، ٢٢٢.
- مينا، فايز مراد (٢٠٠٤). تطوير تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم. الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس. القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس. المجلد: ١، ٢١-٢٢ يوليو.
- نشوان، جميل (٢٠٠٤). تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط الجودة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، ٧٩٥/٣ / ٢٠٠٤.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠١). أساسيات في التربية العملية. الأردن: دار وائل، الطبعة: الأولى.
- هاشل، سعد جاسم و محمد، محمد عودة (١٩٩٠). تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. الكويت: جامعة الكويت.
- الهاشمي، عبد الحميد (١٩٨٤). مبادئ التربية العملية. بيروت: دار الإرشاد للطباعة والنشر.
- يازكندي، أسيا حامد (١٩٩٦). دراسة تقويمية للتوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية وعلاقته بسير المحاضرات الأكاديمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر الهيئة التدريسية و الطالبات. سلسلة البحوث التربية و النفسية، معهد البحوث العلمية و إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١-١١٢.
وزارة التعليم العالي، جامعة الطائف (٢٠٠٦). دليل كلية التربية.

- Bryant. Donald W.. (1998). Understanding The parallax of Community Collage status. Community Collage Journal. 69(1). 32-35
- Cotton. K.(2001). Applying total quality management principles to secondary Ed u. http:www.nwrol sopd sivs 8035.html
- Sotiropoulos. Carol Strauss. (2001).Where words fail ; Rational Education unravels in Maria edge worth's the good French governess. Children s literature in Education.32 (4)305-321.
- Worthen. B.R. & Sanders.J.R.(1987). Educational evaluation. Alternative Approaches and practical Guidelines. New York .Longman.

مواقع الإنترنت:

http://www.gllg.com/vb/t96583.html

http://195.245.41.34/FOEP2/1%D8%47%D9%

٣

الشريعة والأنظمة

جامعة الطائف

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في الشريعة والقانون

(دراسة مقارنة)

د. عبدالله بن عيضه المالكي

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (الشريعة والأنظمة)
المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٢هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

الدعاوى عند شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله تنقسم إلى قسمين:

١- دعاوى التهم.

٢- دعاوى غير التهم.

ودعاوى التهم تمس جانب ديانة المتهم وعدالته.

٣- إن التعويض للمتهم في حال التعدي عليه حق مقرر له شرعاً ونظاماً.

ومن ذلك حق المتهم البريء في التعويض، وقد تنوعت النصوص من الشريعة من حيث النوع (الكتاب والسنة) والدلالة

(مجملة وصريحة) في تناوله.

٤- إن المتهم البريء المتضرر أعظم أحقية في التعويض من المدان.

٥- إنه لا فرق بين المتهم البريء وغير المدان من حيث الحقوق، إلا أن هناك فروقا بينهما فيما يظهر للباحث من حيث المعنى.

٦- إن الشريعة الإسلامية كان لها سبق التنظيم والرعاية لحق المتهم البريء في المطالبة بالتعويض.

٧- إن المتهم البريء يعد مستحقاً للتعويض تجاه كل ضرر لحقه، سواء كان الضرر اللاحق به ماليا أو بدنيا أو معنويا.

٨- خلو بعض القوانين والمواثيق والمعاهدات الدولية ذات العلاقة بحقوق الإنسان والمتهم من النص على أحقية المتهم البريء في التعويض، أو وقوع التقصير فيها من حيث تناولها لجميع جوانب الموضوع وحيثياته.

٩- شمولية الأنظمة السعودية لحقوق المتهم البريء وتنظيمها وبالذات إقرار حقه بالتعويض وتناوله في عدة أنظمة ومن جميع الجوانب الرئيسية فيه.

١٠- ظهور الحاجة لإقرار لائحة خاصة بحقوق المتهم، ومن تلك الحقوق حقه في المطالبة حال كونه بريئا وتنظيم عملية ذلك.

إن رعاية الحكومات لحقوق المتهمين وحمايتها يعد معيارا من أهم معايير ازدهار العدالة وإقامتها.

مقدمة البحث

الحمد لله العزيز الحكيم، أمر بالعدل واتباع الصراط المستقيم، ثم الصلاة والسلام على المصطفى الأمين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد...

فإن للمتهم حقاً في الحياة باعتباره إنساناً خلقه الله وبين ما له وما عليه من حقوق، فمثله كمثل أي شخص له حقوق وله أهمية في هذا المجتمع.

والإنسان هنا هو الذي جعله الله خليفة في الأرض قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة:٣٠)

فقد جعل الله تعالى الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها ويستثمر ما فيها من خيرات، والخلافة في الأرض منزلة منحها الله لبني آدم وفضله بها على كثير من خلقه.

إن المفهوم الإسلامي للكرامة الإنسانية يتسم بخاصتي الشمول والعموم مما يجعله يكتسب عمقا ورحابة وامتداداً في الزمان والمكان فمن خلال المنظور الإسلامي فإن الإنسان مكرم بصرف النظر عن أصله وفصله ودينه وعقيدته، مركزه وقيمته في الهيئة الاجتماعية، إن الله خلقه مكرماً ولا يملك أحد أن يجرده من كرامته التي أودعها الله في جبلته وجعلها من فطرته وطبيعته ويستوي في ذلك المسلم وغير المسلم، فالكرامة البشرية حق مشاع يتمتع به الجميع دون استثناء وتلك ذروة التكريم وقمة التشريف.

كما ان المفهوم الإسلامي للكرامة الإنسانية هو من العمق والشمول بحيث يرتقي إلى قمة عالية من العدل المطلق ومن المساواة الكاملة ومن الحق والإنصاف اللذين لا يشوبهما شائبة. وبناء عليه فإنه لا يجوز تقييد تصرفات أي فرد من أفراد المجتمع أو توقيفه إلا بموجب شرعي أو مستند نظامي، ولقد راعت الشريعة الإسلامية وبعض الأنظمة والقوانين حقوق المتهم عند القبض عليه وحظر إيذاءه جسديا أو معنويا، ووجوب معاملته بما يحفظ كرامته، ومن تلكم الحقوق: حق المتهم البريء أو غير المدان في المطالبة بتعويضه عن كل ضرر لحق به من جرّاء توجيه التهمة له.

والحقوق القضائية هي ما يجب على القاضي توفيره للمدعي والمدعى عليه حتى يسير القضاء وفق العدالة التي يتوخاها الجميع، وإذا أخلت الجهة التي تتولى القضاء بهذه الحقوق فإن الحكم الصادر بحق المدعى عليه يكون حكما جائراً من الناحية الشرعية والنظامية، ويمكن استئنافه، وقد رعى الإسلام هذه الحقوق في زمان حالك لم تعرف البشرية طعم العدالة والحرية وفي زمن لم يكن لدى العرب في الجاهلية نظام محكمة القضاء، لتسود العدالة التي تحفظ للبشرية

حقوقهم إذا كان متهما أو لا. وقد قال تعالى:

﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ (سورة النساء: ٥٨).

وقد خصصت بحثي هذا بموضوع حق المتهم البريء في المطالبة بالتعويض، على أن تكون دراسة مقارنة تبحث في تقرير هذا

الحق في الشريعة الإسلامية وفي بعض القوانين والمواثيق والمعاهدات الدولية والعربية والمحلية.

موضوع البحث وعنوانه:

يبحث الموضوع في جزئية معينة ومسألة أخالها محددة، ألا وهي حق هذا المتهم البريء أو في حال عدم إدانته في المطالبة بالتعويض وتقرير هذا الحق في الشريعة الإسلامية والأنظمة مع ذكر الأدلة من نصوص كليهما، ولذلك اخترت أن يكون عنوان البحث هو: حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في الشريعة والقانون: دراسة مقارنة. وأفردنا لفظة حق للدلالة على هذا الحق، ولم نجعلها حقوق لتنوع حقوق المتهم ومنها هذا الحق بعينه، وأضفناه للمتهم لأن المتهم هو من وجهت له تهمة ولم تثبت إدانته بعد، وقيدنا هذا الحق بالمطالبة في حال عدم الإدانة لأن المتهم إذا أدين لم يعد متهما وأصبح مذنبا ولم تعد له حقوق في المطالبة بأي تعويض ناتج عن توجيه الاتهام له، إلا إن تعدى على حقوقه الأخرى.

مشكلة البحث:

يعاني بعض المتهمين خلال عملية توجيه الاتهام لهم من بعض التقصير في حقوقهم أو التعدي عليها، ومن ذلك حقهم في التأكد من صحة نسبة الاتهام لهم، والتحقق عند توجيهه بناء على استيفاء جميع الأدلة والقرائن الممكنة التي تحرك الدعوى تجاه شخص معين، والإخلال في هذا يعد تقصيرا في حقوق المتهم قد ينتج عنه تعد آخر كالحجز المؤقت للمتهم أو سجنه أو الإكراه البدني على الاعتراف أو حتى الحكم عليه بالإدانة وتنفيذ الحكم به وهو بريء من التهمة نتيجة التقصير في استكمال الإجراءات النظامية على الوجه السليم.

كما أن المتهم قد يكون ضحية لدعوى كيدية قدمت ضده أو تهمة كاذبة وجهت له لتشويه سمعته أو النيل منه، ثم يتبين بعد نظر الدعوى براءة المتهم أو عدم إدانته بسبب عدم توفر الأدلة الكاملة لثبوت التهمة.

فهذه الأحوال التي ذكرناها من الأمور التي قد تخفى على بعض الناس، فلا يعلمون أن من حقوقهم في حال ظهور براءتهم حق المطالبة بالتعويض ماديا ومعنويا لقاء كل ما يدر من أضرار

مالية ومعنوية وجسدية بسبب توجيه التهمة لهم، ولذلك جاء البحث معالجاً لهذه الإشكالية، ومزيحا عنها اللبس بتقريرها شرعا وتقريرها في بعض الأنظمة العالمية والعربية والمحلية.

التمهيد:

حق التعويض وجبر الضرر للشخص الذي وقع عليه ذلك الضرر جاء به القرآن الكريم في عدة آيات منها قوله تعالى

﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ ۖ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ ﴾ (النحل:١٢٦).

وجاء عن رسول الله ﷺ النهي عن الضرر والإضرار في الحديث المشهور عنه (لا ضرر ولا ضرار) .

وعلى هذا فإن المطالبة بالتعويض عن الضرر أمر جائز مشروع في الإسلام؛ لحفظ حرمة أموال الآخرين وصونها وقمعاً للعدوان وزجراً للمعتدين ورعاية للحقوق . والضرر الذي يلحق المتهم قد يكون ضرراً في جسمه، أو ضرراً معنوياً، أو ضرراً مالياً، وليس المقام هنا مقام إيضاح لها - وقد جاء النظام بمشروعية المطالبة بذلك . فكل من أصابه ضرر نتيجة اتهامه كيداً، أو نتيجة إطالة مدة سجنه أو توقيفه أكثر من المدة المقررة فله الحق في طلب التعويض . حسب منطوق (المادة السابعة عشرة بعد المائتين) .

وفي كل ما تقدم إيضاح لحقوق المتهمين ومراعاة لأحوالهم وأعراضهم وأموالهم حتى لا يقع عليهم بسبب التهمة ضرر .

نسأل الله التوفيق والسداد وأن يأخذ بأيدينا إلى ما يرضيه . وأن يصلح أحوال المسلمين في كل زمان ومكان وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

المبحث الأول

مصطلحات وتعريفات

لاشك أن تحديد مصطلحات البحث يختصر المسافة ويختزل الطريق الموصل إلى حقائق الأشياء، وقبل تحديد المصطلح المراد لا بد من الولوج له مع أنسب الأبواب المؤدية له وهو باب اللغة، فإن الحقائق اللغوية تعد من أهم المكونات للحقائق العرفية والمحددة لأفق ماهيتها.

المصطلح الأول: المتهم والاتهام.

المتهم في اللغة: أصل الكلمة مشتق من وهم يهم وهما، والوهم بمعنى التخيل وهو من خواطر القلوب وما يرد عليها، والوهم لا يفيد إلا معنى أضعف من الظن، إذ الظن يكون فيه تجويز أحد الأمرين على الآخر.

ومن هذا المعنى اشتقت كلمة التهمة والاتهام والمتهم، فالتهمة هي توجيه الاتهام، والاتهام نسبة فعل مشين أو جريمة لشخص ما، والمتهم هو من وجهت له هذه التهمة ووقعت عليه وأسندت إليه[1].

المتهم في اصطلاح فقهاء القانون:

إنه وإن سهل تعريف المتهم لغةً، إلا أن تعريف المتهم الذي تدور حوله التعويضات أمر غير يسير نظراً لما يثيره من إشكالات متعددة، وليس أدل على ذلك من تعدد تعريفات فقهاء الأنظمة الإجرائية الجزائية له.

فقد عرفه البعض بأنه: هو الخصم الذي يوجه إليه الاتهام بواسطة تحريك الدعوى الجنائية[2]، أي هو الخصم الذي يوجه

إليه الاتهام بواسطة تحريك الدعوى الجزائية ضده.

وعرفه البعض بأنه: كل شخص تحرك الدعوى الجنائية ضده لشبهة ارتكابه جريمة أو اشتراكه فيها[3].

وعرفه البعض بأنه: هو الشخص الذي تتهمه النيابة العامة بإرتكاب الجريمة وتطالب المحكمة بتوقيع العقاب عليه[4].

وعرفه البعض بأنه: هو من تتوافر ضده أدلة أو قرائن قوية كافية لتوجيه الاتهام إليه وتحريك الدعوى الجنائية قبله[5].

وعرفه البعض بأنه: «هو الشخص المشتبه في إرتكابه الجريمة بوصفه فاعلاً أو شريكاً، وترفع عليه الدعوى الجنائية للمطالبة بتوقيع العقوبة أو التدابير الاحترازية عليه فهو يعد المدعى عليه في الدعوى الجنائية»[6].

موقف المتهم من التهمة:

«فهذا ينقسم المدعى عليه فيه إلى ثلاثة أقسام فإن المتهم إما أن يكون بريئا ليس من أهل تلك التهمة أو فاجرا من أهلها أو مجهول الحال لا يعرف الوالي والحاكم حاله»[٥].

والتهمة من خلال تعريف بعض العلماء لها والتعامل معها يتضح جليا لنا بأن الفقهاء يعدونها بمعنى الدعوى، ولا فرق عندهم بين الأمرين إلا أن التهمة أخص من الدعوى، فكل تهمة دعوى وليس العكس.

يقول ابن القيم رحمه الله تعالى: «فصل في التهم: القسم الثاني من الدعاوى دعاوى التهم وهي دعوى الجناية والأفعال المحرمة كدعوى القتل وقطع الطريق والسرقة والقذف والعدوان».

فتخصيص ابن القيم للعلاقة بين التهمة والدعوى هو خصوص وعموم مطلق، فما كانت الدعوى متوجهة فيه إلى نسبة جناية أو فعل محرم لشخص كان تهمة.

و الدعوى عند شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – تنقسم إلى قسمين:

الأول: دعاوى غير التهم أو ما يسمى بدعاوى التعويض أو العقود.

الثاني: دعاوى التهم.

وفي السنة النبوية قد وردت لفظة المتهم بنفس المعنى والاستخدام، فعن أبي سعيد الخدري قال: خرج معاوية على حلقة في المسجد، فقال: ما أجلسكم ؟ قالوا: جلسنا نذكر الله. قال: آلله ! ما أجلسكم إلا ذاك ؟ قالوا: والله ! ما أجلسنا إلا ذاك. قال: أما إني لم أستحلفكم تهمة لكم. وما كان أحد بمنزلتي من رسول الله ﷺ أقل عنه حديثا مني. وإن رسول الله ﷺ خرج على حلقة من أصحابه، فقال «ما أجلسكم؟» قالوا: جلسنا نذكر الله ونحمده على ما هدانا للإسلام، ومن به علينا. قال: «آلله ! ما أجلسكم إلا ذاك؟» قالوا: والله ! ما أجلسنا إلا ذاك. قال: «أما إني لم أستحلفكم تهمة لكم. ولكنه أتاني جبريل فأخبرني: أن الله عز وجل يباهي بكم الملائكة»[٦].

وعن معاوية بن حيدة[٧] أن رسول الله ﷺ حبس رجلا في تهمة ثم خلى عنه[٨].

المتهم في القانون العام الجنائي:

إن مفردات التهمة والاتهام والمتهم محصورة في القانوني الجنائي أكثر منها في اصطلاح الفقهاء، فالمتهم هو من ثارت حوله الشبهات بشأن جريمة ما، أو هو من حركت الدعوى الجنائية ضده، وبهذا لا يكون من أسند إليه أمر محظور شرعا و غير محظور نظاما متهما[٩]، وهذا يعود إلى اختلاف مفهوم الجريمة بين القوانين الوضعية والشريعة الإسلامية، فالقوانين الوضعية لا تعد الفعل جريمة إلا إذا نصت على ذلك الجرم، وذلك لأنها تستند على مبدأ الشرعية الجنائية الذي ينص على أنه لا جرم ولا عقوبة إلا بنص.

أما في الشريعة الإسلامية فالجريمة لها شقان:

الأول: كل أمر فيه تعدي وجناية على النفس، وأكثر الفقهاء على هذا، وقد تعم أكثر فتشمل التعدي على إحدى الضرورات الخمس وهي على الترتيب: (الدين فالنفس فالعقل فالعرض فالمال)، قال الإمام ابن رشد المالكي عند تحديده لنطاق الجناية: «والجنايات التي لها حدود مشروعة أربع جنايات على الأبدان والنفوس والأعضاء وهو المسمى قتلا وجرحا، وجنايات على الفروج وهو المسمى زنا وسفاحا، وجنايات على الأموال»[١٠].

الثاني: كل أمر محظور شرعا، يعد ارتكابه جرما وتجاوزا لشرع الله ومخالفة له.

وبهذا فالجريمة في الشريعة قد تكون شخصية أي لا تتعدى الفاعل المتهم، وقد تكون متعدية لغيره، وأن الدعاوى المقامة ضد تلك الجرائم، إما دعوى عامة: (وهي المرتبطة بحقوق الله أو الحق العام)، أو دعوى خاصة: (وهي المرتبطة بحقوق الأفراد أو الحق الخاص).

وقد سارت القوانين الجنائية نحو تحديد ماهية المتهم على منهجين:

المنهج الأول: تعريف ماهية المتهم، وعلى هذا سار القانون الجنائي السعودي، حيث نص مشروع اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية على أن التهمة هي: «إسناد ارتكاب جريمة إلى شخص»، وأن المتهم هو: «كل شخص أسند إليه جريمة، أو قامت دلائل كافية على اتهامه بها، أو أقيمت ضده دعوى جنائية»[١١]، وهذا يشمل معنى الجريمة شرعا.

المنهج الثاني: وصف المتهم بأوصاف تدل عليه دون تحديد تعريف معين، كوصفه بالمشتبه به، أو مرتكب الوقائع الجنائية، وعلى هذا سار القانون الجنائي المصري الذي ينص في المادة: (٢٩) على أنه: «لمأموري الضبط القضائي أثناء جمع الاستدلالات أن يسمعوا أقوال من يكون لديهم معلومات عن الوقائع الجنائية ومرتكبيها وأن يسألوا المتهم عن ذلك...».

وبهذا يتبين لنا أن دعوى التهمة على كل حال تمس سمعة المتهم وديانته وتنال من عدالته، لأنها تنسب وتسند الفعل الشين والمزري للشخص، ولذلك رد عدد من الفقهاء شهادة المتهم في أي قضية لها علاقة بالاتهام بشكل خاص، وأيضا المتهم الفاسق بتهمته، وهذا هو ما يخص بحثنا هذا كون التهمة تنال من سمعة الشخص وتشوهها اجتماعياً، وتنقص من ديانته وأهليته الشرعية[١٢].

المصطلح الثاني: التعويض ورد الاعتبار:

التعويض لغة: مأخوذ من العوض وهو البدل، والمعاوضة إعطاء شيء وأخذ شيء، أما التعويض فهو إقامة، وإعطاء مكان ما ذهب منه[١٣].

ومعناه في الاصطلاح الفقهي: لا يبتعد عن المعنى اللغوي كثيرا، بل هو جزء منه، حيث إن التعويض والعوض يستخدمان لما يقام ويعطى مكان ما ذهب وزال، ولذلك نجد أن أكثر ما

يستخدم هذا الاصطلاح في فقه المعاملات وخصوصا فيما يخص الضمان والبيوع والدعاوى.

فإننا نجد على سبيل التمثيل لا الحصر أن لفظة عوض ذكرت في كتاب الأشباه والنظائر لابن نجيم الحنفي ثلاث مرات كلها فيما يخص باب المعاملات وجميعها تدل على المعنى الذي ذكرناه[١٦]، وقد ذكرنا مسبقا أن دعاوى التعويض أحد نوعي الدعاوى التي ذكرناها[١٧] أما في الاصطلاح القانوني: فإن معنى التعويض مشابه لما هو موجود في الاصطلاح الفقهي ولا فرق تقريبا بين المصطلحين فيما يظهر لي، إلا أن التعويض كمصطلح قد اهتم به القانون الحديث بشكل لا أظنه يقل كثيرا عن اهتمام الفقهاء به، وقد أخذ هذا المصطلح أشكالا في القوانين الحديثة منها:

قانون التعويض، فقد ورد في نظام الحكم الأساسي السعودي في المادة رقم(١٨): «تكفل الدولة حرية الملكية الخاصة وحرمتها، ولا ينزع من أحد ملكه إلا للمصلحة العامة على أن يُعوض المالك تعويضاً عادلاً».

دعاوى التعويض، وتقسيم التعويض إلى تعويض مادي ومعنوي، فقد نص مشروع اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية المادة رقم: (م١/٢١٠): «مع عدم الإخلال باختصاص ديوان المظالم في نظر الدعاوى المرفوعة ضد الجهات الحكومية تختص المحكمة التي أصدرت الحكم بعدم الإدانة بسماع دعوى طلب التعويض المادي أو المعنوي».

ومن خلال ما سبق يتضح لنا مدى ارتباط مفهوم التعويض وأنواعه بحق المتهم في التعويض في حال عدم إدانته عن ما لحقه من أضرار سواء مادية أو معنوية، وهو ما يعرف في بعض الأنظمة وعلى لسان بعض القانونيين برد الاعتبار[١٨].

المصطلح الثالث: البراءة وعدم الإدانة.

البراءة في اللغة مشتقة من البُرأ، وهو الخلوص والسلامة والتباعد والتعافي من أمر ما كالجروح والمرض، وتقول إني بريء من فلان أو مما فعل، بمعنى التباعد عنه والسلامة والتخلص منه ومن فعله[١٩].

وتحمل البراءة في الاصطلاح الفقهي والقانوني على نفس معناها اللغوي، إذ تمثل البراءة في لغة الفقهاء، ومن خلال استخداماتهم لهذا المصطلح عدة أمور منها ما ترك فيه التشريع وعدم تحمل الذمة والسلامة من العيوب والتعافي من المرض والخلوص من الشكوك أو التهمة، وفي القانون: البراءة قرينة وصفية قائمة حتى يثبت عكسها[٢٠].

أما البراءة في الاصطلاح القانوني فقد أخذت حيزا أضيق منه في الحقائق اللغوية والفقهية، إذ أصبحت أحد أهم مفردات القانون العام الجنائي ومصطلحا مقترنا بالمتهم، من حيث أن الأصل فيه البراءة عند توجيه الاتهام له حتى يثبت خلاف ذلك، وبعد الحكم عليه

عند ثبوت عدم علاقته بالتهمة[٣١].

وقد جاء في التعريف رقم عشرة بمشروع اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية السعودي بأن البراءة: حكم تصدره المحكمة بناء على انتفاء الأدلة، أو عدم كفايتها.

والإدانة في اللغة: من الدين وهو الجزاء والمكافأة، ومنه قولة العرب المشهورة: (كما تدين تدان) أي كما تُجازي فسوف تُجازى[٣٢]، ومنه قوله تعالى: ﴿ أَإِنَّا لَمَدِينُونَ ﴾، (الصافات: ٥٣).

والإدانة عند الفقهاء: من أدانه إذا جازاه أو حكم عليه، والصاق التهمة، ومنه أدانه بكذا إذا ألصق به تهمة كذا[٣٣].

وأما في الاصطلاح القانوني، فإنه ومن خلال استقراء مفردات كلمة إدانة والواردة في تسعة مواضع في نظام الإجراءات الجزائية السعودي ومشروع لائحته التنفيذية يتضح أن معنى الإدانة: إلصاق التهمة بالمتهم في أمر يستحق عليه الجزاء والعقاب.

وبهذا يتضح أن المفهوم القانوني للإدانة أضيق من الفقهي.

ومن وجهة نظري أرى أن عدم الإدانة هو عدم إلصاق التهمة بالمتهم، إما لثبوت البراءة، أو عدم كفاية الأدلة لتوجيه الاتهام.

فتكون العلاقة بين البراءة وعدم الإدانة هي علاقة تداخل وعموم وخصوص مطلق، فكل براءة هي عدم إدانة بالتهمة، وليست كل عدم إدانة براءة، لاحتمال كون المتهم مذنبا وجانيا ولكن لعدم كفاية الأدلة لم يلحق القضاء به التهمة فلم يعد مدانا.

أما من حيث الحقوق والأحكام الواجبة لهما فهما سواء إذا يجب لهذا ما يجب للآخر.

المصطلح الرابع: الحق:

لغة: ورد استعمال لفظ الحق في اللغة بمعان عدة، فتارة يستعمل بمعنى نقيض الباطل كما قال تعالى:﴿ بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ ﴾ (الأنبياء ١٨)، وتارة يستعمل بمعنى الشيء الثابت و الواقع لا محالة كما في دعائه ﷺ عند قيامه للصلاة في جوف الليل: (اللهم لك الحمد أنت نور السموات والأرض و لك الحمد أنت قيام السموات والأرض و لك الحمد أنت رب السموات والأرض ومن فيهن أنت الحق وقولك الحق ووعدك الحق ولقاؤك حق والجنة حق والنار حق والساعة حق...) رواه مسلم برقم ٧٦٩، وقد يستعمل بمعنى النصيب كما في قوله ﷺ: (إن الله قد أعطى كل ذي حق حقه فلا وصية لوارث) صحيح رواه أبو داود برقم ٢٨٧٠ أي أعطاه حظه ونصيبه الذي فرض له، وقد يستعمل بمعنى العدل كقوله تعالى: ﴿ وَالْوَزْنُ يَوْمَئِذٍ الْحَقُّ ﴾ (الأعراف: ٨) والحق اسم من أسماء الله الحسنى لقوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ ﴾ (سورة الحج: ٦) وقيل هو صفة من صفاته الحميدة.

و اصطلاحا فالحق (هو ما يختص به الشخص عن غيره مادة ومعنى وله قيمة ومنه حق الملكية المادي وحق التأليف المعنوي) انظر مفهوم الحق في الإسلام للدكتور محمود محمد بابللي، مجلة الداعي الشهرية العدد ١٢ وعرفه القانونيون بأنه: (مصلحة ذات قيمة مالية يحميها القانون) إشكالات حول بيع الحقوق المعنوية لسعد السبر منشور ضمن مجموعة بحوث على شبكة السبر وهذا التعريف يختص بالجانب المادي لكلمة الحق.

وأما تعريفه بالمعنى العام فهو: (مصلحة مستحقة شرعا متنوعة كالحق المالي و الأدبي)، و قد عرفه الدكتور فتحي الدريني بأنه (سلطة على الشيء أو اقتضاء أداء من آخر تحقيقا لمصلحة معينة) الحق وسلطان الدولة في تقييده للدكتور فتحي الدريني نقلا عن مقال لأسامة محمد عثمان خليل بعنوان الملكية الفكرية في الفقه الإسلامي منشور على صفحة دهشة. وقيل إن الحق (اختصاص يخول الشرع صاحبه بموجبه سلطة له أو تكليفا عليه) كتاب الحقوق المدنية للأستاذ مصطفى الزرقا نقلا عن مقال لمحمد محمود بابللي في مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دار العلوم. العدد: ١٢

فهذا الاختصاص هو علاقة تشمل الحق الذي يكون موضعه المال كالدين في الذمة، أو الذي يكون موضعه ممارسة سلطة شخصية كممارسة الوالي ولايته و الوكيل وكالته، وكلاهما حق شخصي، وهذه العلاقة لكي تكون حقا يجب أن تخص شخصا معينا أو هيئة إذ لا معنى للحق إلا عندما يتصور فيه مزية ممنوحة لصاحبه و ممنوعة عن غيره).

المبحث الثاني:

موقف الشريعة الإسلامية من حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته.

إن التعويض كمفهوم يعد حقا لصاحبه، ولذلك فإن الشريعة الإسلامية التي جاءت بإقرار الحقوق لأصحابها وأقرت حق التعويض.

وللتعويض في الشريعة أنواع منها ما يدخل في التعويض في دعاوى غير التهم أو ما يسمى قضايا التعويض وغيرها.

وقد تطرقنا فيما مضى لتعريف التعويض وحقائقه الثلاث اللغوية والفقهية والقانونية.

وسنعرض هنا إلى تأصيل هذا المفهوم من الناحية الشرعية بذكر الأدلة التي تقرر هذا الحق لصاحبه، ولكن في جزئية بحثنا وهي حق المتهم في التعويض بعد الحكم بعدم إدانته.

موقف الشريعة الإسلامية من حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته.

قلنا سلفا ونكرر مجددا أن الشريعة الإسلامية هي شريعة الحقوق، سواء كانت لله سبحانه وتعالى خالصة له، أو كانت للمخلوقين، أو كانت مما يشترك فيه الحقان.

وذلك لأن الشريعة الإسلامية هي ديانة العدل، وإن العدل هو وضع الأمور في مواضعها، ومن أعظم العدل إعطاء وإرجاع الحقوق لأهلها، فالتعويض لمن يستحق هو مقتضى العدل والإنصاف وهذا من أجل مقاصد الشارع الحكيم.

ولذلك قرر الفقهاء القاعدة الفقهية الكبرى بعد استقراء نصوص الشريعة بأنه لا ضرر ولا ضرار، أو بأن الضرر يزال[٢٦].

وما هذه القاعدة الفقهية إلا حديث وارد عن رسول الله ﷺ أخرجه الإمام مالك بن أنس في موطأه والإمام أحمد بن حنبل بمسنده والإمام ابن ماجه في سننه والحافظ الدارقطني أيضا في سننه[٢٧].

وفي هذا نص بالنهي الصريح من رسول الله ﷺ من إلحاق الإنسان الضرر بغيره، وتحذير منه، إذ (لا) هنا إن قلنا أنها للنهي ففيها تحريم هذا الفعل؛ لأن الأصل في النهي الشرعي التحريم، وإن قلنا أنها للنفي، فإن الضرر يُنفى عن المسلم ويُزال ولا يبقى، ومادام أن السياق يحتمل المعنيين ولا تعارض بينهما بل هما متلازمان فلا مانع من حمل النص على كلا المعنيين فيحرم الضرر والإضرار ويزالان وجوبا.

وهذا يستلزم منه أن إزالة الضرر لا بد منها ولو بالتعويض، وهو إقامة شيء مكان شيء ذهب وانتهى.

وينقسم التعويض في الشريعة بناء على النظر لنوع الضرر الواقع على المتضرر إلى قسمين:

تعويض مادي، كتعويض المشتري سلعة معيبة بغيرها أو بقيمة الأرش وهو: الفرق بين كونها سليمة وكونها معيبة.

تعويض معنوي، وهو رد الاعتبار للمتضرر، والاعتذار منه.

والذي يهمنا هنا ذكر موقف الشريعة ونصوصها من أحقية المتهم بالمطالبة بالتعويض في حال عدم ثبوت إدانته، وهو أمر قد يجري في أمور الناس، وقد عُدَّ نبي الله يوسف بن يعقوب - عليهما السلام - سيد الأبرياء، إذ سجن على خلفية اتهام امرأة العزيز بأنه هو من راودها، وقد اعتبر عليه السلام خروجه من السجن إحساناً عظيماً أكرمه الله تعالى به، فقال تعالى حاكيا قصته: ﴿ قَالَتْ مَا جَزَآءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوٓءًا إِلَّآ أَن يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (يوسف: ٢٥)، وقال أيضاً: ﴿ وَقَدْ أَحْسَنَ بِىٓ إِذْ أَخْرَجَنِى مِنَ ٱلسِّجْنِ ﴾ (يوسف: ١٠٠).

أدلة أحقية المتهم بالمطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته:

القسم الأول: الأدلة الإجمالية:

أولا: الأدلة من القرآن الكريم:

الدليل الأول:

قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ﴾ (النساء: ٥٨).

وهذه الآية من أمهات الأحكام، وقد ذكر الإمام محمد بن جرير الطبري - رحمه الله - أنه عني بها ولاة أمر المسلمين، وأن من أحق الحق عليهم أن يحكموا بين الناس بالعدل[٣١].

قلت: ومن أحق الحق اجتناب الظلم وإرجاع الحقوق لمن يستحق، فمن ذهب اعتباره واتهم بتهمة، ثم ظهرت براءته أو لم تتوفر الأدلة الكافية لاتهامه كان حقا على ولي الأمر أو من ينيبه أن يعيد له اعتباره ولو كان بالاعتذار منه وتعويضه.

ولعظمة شأن العدل فقد أمر الله به تصريحا في القرآن الكريم في خمسة مواطن.

الدليل الثاني:

﴿ لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ ﴾ (البقرة: ٢٣٣).

يقول الحافظ ابن كثير: «وقوله: ﴿ لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا ﴾ أي: لا تدفعه عنها لتضر أباه بتربيته، ولكن ليس لها دفعه إذا ولدته حتى تسقيه اللبن الذي لا يعيش بدون تناوله غالبًا، ثم بعد هذا لها رفعه عنها إذا شاءت، ولكن إن كانت مضارة لأبيه فلا يحل لها ذلك، كما لا يحل له انتزاعه منها لمجرد الإضرار لها. ولهذا قال: ﴿ وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ ﴾ أي: بأن يريد أن ينتزع الولد منها إضرارًا بها، قاله مجاهد، وقتادة، والضحاك، والزهري، والسدي، والثوري، وابن زيد، وغيرهم»[٣٢]. اهـ.

قلت: وفي هذا تصريح بتحريم الضرر ووجوب إزالته ولو بالتعويض للمتضرر، لذلك قد تلزم الأم التي تريد دفع ولدها لأبيه للإضرار به بوجوب إرضاع الولد، وهذا لدفع الضرر عن الأب.

الدليل الثالث:

﴿ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا الْعِدَّةَ وَاتَّقُوا اللَّهَ رَبَّكُمْ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِن بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ ﴾ (البقرة: ٢٣١).

يقول القرطبي رحمه الله في تفسيره: «روى مالك عن ثور بن زيد الديلي[٢٨]: أن الرجل كان يطلق امرأته ثم يراجعها ولا حاجة له بها ولا يريد إمساكها، كي ما يطول بذلك العدة عليها وليضارها، فأنزل الله تعالى: ﴿وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِّتَعْتَدُوا وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ﴾ يعظهم الله به، وقال الزجاج: ﴿فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ﴾ يعني عرض نفسه للعذاب، لأن إتيان ما نهى الله عنه تعرض لعذاب الله. وهذا الخبر موافق للخبر الذي نزل بترك ما كان عليه أهل الجاهلية من الطلاق والارتجاع حسب ما تقدم بيانه عند قوله تعالى: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ﴾. فأفادنا هذان الخبران أن نزول الآيتين المذكورتين كان في معنى واحد متقارب وذلك حبس الرجل المرأة ومراجعته لها قاصدا إلى الإضرار بها، وهذا ظاهر»[٢٩]. وفيه دلالة صريحة على تحريم الإضرار، ولذلك فإن للمرأة في حال إضرار الزوج بها إزالة الضرر عن نفسها بالطلاق أو الخلع باللجوء إلى القضاء.

وهذه الأدلة ونحوها في كتاب الله كقوله تعالى: ﴿مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ ۚ وَصِيَّةً مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ﴾، (النساء: ١٢)، بها دلالة عامة وإجمالية على تحريم الإضرار وإثبات حق المتضرر بإزالة الضرر عنه ولو بالتعويض.

ثانيا، الأدلة من السنة النبوية:

عن عبادة بن الصامت أن رسول الله ﷺ قضى أن لا ضرر ولا ضرار.

وفي رواية أنه قال: «لا ضرر ولا ضرار»[٣٠].

وفي رواية أخرى زيادة: «من ضار ضاره الله، ومن شاق شاق الله عليه»[٣١].

وهذا الحديث نص صريح على تحريم الضرر من جهة، وعلى وجوب إزالته من جهة أخرى، فقضاءه - عليه الصلاة والسلام - كما في الرواية الأولى كما يستلزم تحريم الضرر فإنه يقتضي وجوب إزالته، ولذلك نهى عنه ونفاه.

ومن هذا الحديث وغيره من النصوص التي ذكرنا طرفا منها بنى الفقهاء القاعدة الفقهية الكبرى: (لا ضرر ولا ضرار أو الضرر يزال).

وقد اتفق الفقهاء على وجوب إزالة الضرر قبل وقوعه تفاديا له وبعد وقوعه جبرا له، وأن الضرر لا يزال بالضرر، فإن تزاحمت المصالح قدم دفع ورفع الضرر الأعظم رتبة والعام على غيره[٣٢]، ولذلك فإن المتهم المتضرر من توجيه الاتهام له وما ينتج عن ذلك كالتوقيف الاحتياطي لا بد من دفع الضرر اللاحق به ولو بتعويضه ورد اعتباره ولا يكتفى في ذلك بمجرد إسقاط التهمة عنه وإطلاق سراحه.

والخلاصة أننا ننوه بأن هذه النصوص بعمومياتها تقرر أن للمتهم المتضرر من توجيه الاتهام له وما ينتج عنه: الحق في المطالبة بالتعويض ورد الاعتبار.

القسم الثاني: الأدلة التفصيلية:

يمكن تقسيم أنواع النصوص الشرعية الواردة في حق المتهم في المطالبة بالتعويض جراء ما لحق به من ضرر بالنظر إلى أنواع الضرر اللاحق به، وهي كالتالي:

الضرر المعنوي، والضرر الجسدي، والضرر المالي.

الضرر الأول: الضرر المعنوي:

كل إنسان يوجه إليه اتهام سواء كان مذنبا أم بريئا من التهمة يجد في نفسه معاناة من توجيه التهمة له، إلا أن الضرر يتفاقم والمعاناة تتعاظم عندما يكون المتهم بريئا، وجراء ذلك قد يمر المتهم بأحوال صحية ونفسية عصيبة قد توصله للإصابة بالأمراض الصحية أو النفسية الخطيرة والمزمنة، والوقائع بالسجون تشهد لهذا من إصابة بعض المتهمين بالأمراض نتيجة حجزهم على ذمة التحقيق، والحد من حركتهم وتقييد حرياتهم وتشويه صورتهم.

أما على المستوى الاجتماعي فإن محيط المتهم العائلي والمجتمعي سيتأثر حتما بما يتعرض له المتهم، وسيخوض الناس في الحديث عن المتهم وتهمته بين مدافع عنه ومهاجم عليه، يعلم بالأمر أو لا يعلم وإنما وجد الناس يقولون قولا فرددوه.

وفي ظل العولمة الحديثة قد تصل قضية المتهم لوسائل الإعلام المحلية، وقد يتم تدويل القضية حتى على المستوى الإعلام العالمي، لاسيما إذا كانت التهمة من قضايا الرأي العام التي تهم أوساط المجتمع لنوعية التهمة أو خصوصية المتهم كالوجهاء والأعيان ورجالات الدولة والأعمال.

وللأسف فإن كل ذلك الضغط المجتمعي المختلف الأطياف يعود بانعكاس سلبي على نفسية المتهم وأسرته مما يزيد الأمر سوءا.

ولأهمية هذا الجانب ولحماية سمعة الناس والحرص على عدم تشويه صورتهم حذر الشارع الحكيم من تهمة الناس بلا دليل، وسنذكر بعضا من أدلة تحريم وتجريم هذا الفعل وترتيب العقاب الدنيوي والأخروي عليه:

الدليل الأول: من القرآن الكريم.

قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَرْمُونَ ٱلْمُحْصَنَٰتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا۟ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَآءَ فَٱجْلِدُوهُمْ ثَمَٰنِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا۟ لَهُمْ شَهَٰدَةً أَبَدًا ۚ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾ (النور: ٤)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَرْمُونَ ٱلْمُحْصَنَٰتِ ٱلْغَٰفِلَٰتِ ٱلْمُؤْمِنَٰتِ لُعِنُوا۟ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾. (النور: ٢٣).

«استعار الله لفظة الرمي لتشنيع تهمة الناس في أعراضهم وسمى المتهم محصنا وغافلا تأكيدا على أن الأصل في الناس السلامة وبراءة الذمة، وطالب من قام بالاتهام بإقامة البينة

وهي أربعة شهداء على الفعل وهو الحد الأعلى للشهادة؛ وذلك لبيان خطورة التهمة، فإن لم يقيموا البينة انعكس الأمر عليهم فأصبحوا هم المتهمين، وثبت في ذمتهم حقان: حق لله تعالى لاتهامهم الناس بالباطل وظلمهم، وحق للعبيد لتشويه سمعتهم وطعنهم في أعراضهم، وقرر عليهم نتيجة لذلك عقوبتان:

العقوبة الدنيوية وهي:

أولا: لعنهم في الدنيا ووسمهم بالفسوق وهو تجاوز الحد في الفجور، وعدم قبول شهادتهم إن لم يتوبوا من ذلك، وهذا عقاب معنوي جراء ما ألحقوه من ضرر معنوي بالمتهم فإن الجزاء من جنس العمل.

وثانيا: جلدهم ثمانين جلدة حدا من حدود الله لا يقبل الزيادة ولا النقص، وهذا عقاب جسدي للتأديبهم وضمان عدم عودتهم لهذا الفعل الشنيع.

العقوبة الأخروية:

وهي لعنهم في الآخرة، وتوعدهم بالعذاب العظيم فيها[٣٢].

الدليل الثاني: أحاديث من السنة النبوية.

منها: ما ورد عن رسول الله ﷺ برد اعتبار المتهم بالزنا عند ما ظهر أن الزاني شخص آخر فيعتذر منه، وذلك عندما خرجت امرأة تريد الصلاة فتلقاها رجل فتجللها فقضى حاجته منها فصاحت وانطلق، فمر عليها رجل فقالت: إن ذاك فعل بي كذا وكذا، ومرت عصابة من المهاجرين، فقالت: إن ذلك الرجل فعل بي كذا وكذا، فانطلقوا، فأخذوا الرجل الذي ظنت أنه وقع عليها فأتوها به، فقالت: نعم هو هذا، فأتوا النبي ﷺ فلما أمر به قام صاحبها الذي وقع عليها، فقال: يا رسول الله أنا صاحبها، فقال لها: «اذهبي فقد غفر الله لك» وقال للرجل قولا حسنًا، وقال للرجل الذي وقع عليها: ارجموه[٣٣].

فلما انتفت التهمة عن ذلك الرجل الذي أتهم بالزنا رد له اعتباره بالقول الحسن الذي له أثر على نفسية المتهم.

وكذلك ما ورد عن عراك بن مالك[٣٤] قال: «أقبل رجلان من بني غفار حتى نزلا قنزل بضجنان – من مياه المدينة – وعنده ناس من غطفان عندهم ظهر لهم، فأصبح الغطفانيون وقد أظلوا بسيرين من إبلهم، فأتهموا الغفاريين، فأقبلوا بهما إلى النبي ﷺ وذكروا له أمرهم فحبس أحد الغفاريين وقال للآخر: «أذهب فالتمس»، فلم يكن إلا يسير حتى جاء بهما، فقال النبي ﷺ لأحد الغفاريين: حسبت أنه قال للحبيس: «استغفر لي» فقال: غفر الله لك يارسول الله، فقال رسول الله ﷺ: «ولك وقتلك في سبيله»، قال: فقتل يوم اليمامة[٣٥].

ووجه الدلالة: أن الرجل حبس بتهمة ثم ظهرت براءته، فأطلقه النبي ﷺ وعوّضه بدعائه له بالشهادة في سبيل الله، وأعظم بهذا الدعاء النبوي وبهذه الشهادة ذات المكانة العظيمة عند الله تعالى، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتًۢا ۚ بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ﴾، (آل عمران، ١٦٩).

وفي قصة بني أبيرق حيث قالوا: يا نبي الله إن صاحبنا بريء، وإن سارق الدرع فلان وقد أحطنا بذلك علمًا فأعذر صاحبنا، على رؤوس الناس، وجادل عنه فإنه إلا يعصمه الله بك يهلك، فقال رسول الله ﷺ فبرأه وعذره على رؤوس الناس[٣٩].

والفقهاء على أن التهمة المسيئة بلا دليل من موجبات التعزير، كالسب والشتم والقذف فيما دون الوطء، وذلك حماية لأعراض الناس وردعا للمعتدي، وقد رُوي عن أبي حنيفة فيمن قال لغيره: يا فاسق، يا لص، فإن كان من أهل الصلاح ولا يعرف بذلك فعلى القاذف التعزير[٤٨]، وقال القرافي[٤٩]: «إن قال يا سارق نُكِّل أو قال سرق متاعي والمقول فيه يتهم فلا شيء عليه وإلا نُكِّل وإن ناداه يا شارب الخمر ونحوه نكل ويا يرون أو يا حمار أو بما يؤذيه نكل»[٥٠].

الضرر الثاني: الضرر الجسدي:

بحكم خضوع المتهم للاستجواب والمسائلة حيال التأكد من صحة الاتهام الموجه له، فقد يتعرض المتهم لشيء من الأذى الجسدي أو الضرب والجلد والإهانة، أو الإصابة الجسدية التي قد تؤدي لجرح، أو كسر، أو تشويه، أو قطع عضو أو تلفه أو حتى زهوق النفس، وإن كنا هنا لسنا في مقام بيان حكم مس المتهم بشيء من العذاب وضوابط هذا، وإنما التقرير حق المتهم إذا مسه شيء من الضرر الجسدي في حال عدم إدانته سواء كان الضرر حقيرا أم جسيما.

والذي يؤيده الدليل الشرعي من النص والقياس والدليل العقلي أن للمتهم الغير مدان في حال لحوقه ضرر جسدي الحق في المطالبة بالتعويض عما لحقه.

فأما النص: فما رواه أبو داود والنسائي عن أزهر بن عبدالله[٥١]: أن قوما سرق لهم متاع فاتهموا أناسًا من الحاكة، فأتوا النعمان بن بشير صاحب رسول الله ﷺ فحبسهم أياما ثم خلى سبيلهم، فأتوا النعمان فقالوا: خليت سبيلهم بغير

ضرب ولا امتحان، فقال: ما شئتم إن شئتم ضربتهم فإن خرج متاعكم فذاك وإلا أخذت من ظهوركم مثله، فقالوا: هذا حكمك ؟ فقال: هذا حكم الله وحكم رسوله[٥٢].

ووجه الدلالة: أن النعمان بن بشير - رضي الله عنه - عندما طلبه المدعون وأراد النزول على رأيهم اشترط عليهم في حال عدم ثبوت الدعوى أن يوقع بهم نفس ما أوقعه بالمدعى عليهم من الضرب والامتحان، لأن هذا مقتضى العدل.

أما القياس: فإن الأصل أن من تسبب في إلحاق الضرر المعنوي بالمتهم ولم تثبت إدانته، فإنه يقتص له من المتهم ويعوض عن ذلك بالتعويض المادي والمعنوي برد اعتباره.

ومادام أن إلحاق الضرر الجسدي بالمتهم البريء يعد موازيا للضرر المعنوي إن لم يكن أعظم منه فكذلك يشتركان في الحكم في وجوب تعويض المتهم في حال عدم إدانته.

أما البرهان العقلي: فإن تعويض المتهم البريء عما لحقه من ضرر جسدي جابر لهذا الضرر، كما أن معاقبة المدعي الكاذب جزاء له عما ارتكبه من فعل شنيع ورادع له عن تكرار ذلك، ولو كان ذلك بالاقتصاص منه بإلحاق نفس الضرر الجسدي اللاحق بالمتهم البريء، فإن الاقتصاص محصل لشفاء النفوس وبه إزالة للألم الذي عانى منه المتهم.

وللمتهم عند المطالبة بالتعويض طلب الأرش فإن لم يكن ذلك فيطالب بالحكومة، بل لو تعرض المتهم لزهوق نفسه بسبب الاتهام، أو أراد الفرار من السجن نتيجة ما يلاقيه من أضرار جسدية تلحق به بسبب التهمة فمات خلال عملية الهروب فإن لورثة المتهم حق المطالبة لمن اتهمه بدية مورثهم[١٢].

الضرر الثالث: الضرر المادي:

قد يتسبب الاتهام الموجه لشخص بحبسه وحرمانه من محيطه الذي كان يعيش فيه، فتنقطع علاقاته مع الآخرين ويفقد معاملاته المالية ويمنع من التكسب وطلب الرزق وتفوته الفرص، بل قد يؤدي الاتهام لفقد الثقة به لو كان تاجرا ذا اعتبار وترك التعامل معه خشية منه.

ولذلك فإن للمتهم البريء حال تضرره ماليا حق المطالبة بالتعويض ماليا عما أصابه من ضرر مالي.

ولعل ما ذكرنا من أدلة متنوعة مسبقا كفاية في الدلالة على وجوب هذا التعويض.

وفي ختام هذا الفصل نلخص ما قررناه بأن حق التعويض حق أصيل لمستحقه، وحق المتهم في المطالبة بالتعويض حال عدم إدانته نوع من أنواع التعويض هذا الحق الأصيل المقرر شرعا وعقلا، وأن موقف الشريعة هو إيجاب هذا الحق لصاحبه، وأنه دعوى تعويض المتهم قد تتنوع بحسب ما لحقه من نوع الضرر، سواء كان معنويا، أو جسدياً، أو مالياً.

وأن المدعى عليه في دعوى تعويض المتهم عما لحقه من ضرر قد يكون شخصا بعينه، وقد يكونون عدة أشخاص، وقد يكون شخصية اعتبارية كالسلطة العامة أو الشركات التجارية والمؤسسات العامة، وعلى كل حال فهم الضامنون لهذا الضرر والمطالبون به ولا فرق بينهم.

المبحث الثالث:

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في بعض القوانين العربية والعالمية.

تمهيد المبحث:

قررنا مسبقا أن حق التعويض حق أصيل ومشروع شرعا ونقلا، وذكرنا الأدلة على ذلك، وأن حق المتهم في مطالبته بالتعويض جراء الضرر الناجم عن عملية الاتهام ما هو إلا جزء ونوع من دعاوى التعويض.

وبما أن الأمر كذلك فلا بد أن تحدثت ونصت القوانين الحديثة عن هذا الحق الأصيل وتناولته من حيث موضوعه وحكمه وإجراءاته، ويرى بعض القانونيين أن فكرة تعويض المتهم في حال عدم إدانته فكرة حديثة في قوانين الدول، والذي دعى إليه ما يتطلبه القانون الحديث من ضرورة التزامه لحماية وحفظ حقوق الإنسان والاهتمام بحقوق المتهم في جميع مراحل الاتهام بدءا من إحضار المتهم وإلقاء القبض عليه حتى الحكم ببراءته أو عدم إدانته على أنها قسم مهم من هذه الحقوق الإنسانية[٥١].

ومن وجهة نظري أن هذه الفكرة مقررة في العقول، ومبدأ أخلاقي مركوز في الفطر ويقتضيها المنطق، فحقوق المتهم وحقوق الإنسان ليستا فكرتين ناشئتين حديثا، بل نشوئهما يعود لقرون مضت، وقد ذكرنا تقرير هذه الفكرة في نصوص الشرع وعلى لسان فقهاء الملة، كما قد ورد في القانون الروماني - في عهد الإمبراطور الروماني (أنطونيوس) - ما يؤكد على حرية الأفراد والملكية وبراءة المتهم وتساوي المواطنين في المعاملة، ولعل ما يسمى بثورات العبيد الثلاث على الرومان لاسيما ثورة العبد القائد: (سبارتاكوس) أسهم في دخول مفهوم الحقوق ومنها حق المتهم على خط القانون الروماني وتقريره كحق من حقوق الشعب الروماني[٥٢]، كما إن القرون الماضية شهدت وضع الوثيقة البريطانية العظمى عام: (١٢١٥م) بعد استيلاء النبلاء على لندن في عهد الملك المشهور بظلمه (جون هنري) الذي تولى بعد أخيه (ريتشارد) قلب الأسد، وقد حددت الوثيقة سلطة التاج البريطاني المطلقة وضمنت بعض الحقوق والحريات لرعايا التاج، وما لحق ذلك من أعمال ثورية إصلاحية كثورة زعيم البروتستانت مارتن لوثر[٥٣].

إلا أن ما نقر به جميعا أن هذه الفكرة ترعرعت في العصر الحديث أكثر من غيره من العصور الماضية، وتبلورت وترجمت على أنها جزء من حقوق الإنسان والمتهم الواجب رعايتها، وقد نصت بعض القوانين الحديثة على وجوب تعويض المتهم في حال عدم إدانته، واختلفت طرائق تلكم المطالبة بين قانون وآخر.

وسنعرض في هذا الفصل للتكييف القانوني لهذه الدعوى، ومكانتها في بعض الأنظمة

والنصوص الدالة عليها.

المطلب الأول:

التكييف القانوني لمطالبة المتهم بحقه في التعويض إذا لم تثبت إدانته.

الدعوى هي: قول يقصد به الإنسان إيجاب حق على غيره أو لنفسه[١٦]، وهذا المعنى اللغوي موافق تقريبا لمعناه الفقهي والقانوني أيضا، والدعوى في القوانين والأنظمة الحديثة تتكون من ثلاثة أركان:

١- مدعي -٢- دعوى -٣- مدعى عليه.

ولكن الدعوى لا تقبل ولا تكون نظامية ولا تكتسب صفة الشرعية القانونية إلا إذا طولب بها عن طريق المسالك النظامية المحددة كالمحاكم والهيئات المختصة بنظر الدعاوى كهيئة التحقيق والادعاء العام ونحوها.

وتنقسم الدعوى في النظام الحديث إلى قسمين:

القسم الأول: الدعوى العامة:

هي ما يجب من حقوق عامة كانت لله أو للدولة أو المجتمع أو لهم جميعا في ذمة الغير سواء الغير شخصية معينة أو اعتبارية.

الثاني: الدعوى الخاصة:

هي ما يجب من حقوق خاصة كانت حقوق لفرد أو مجموعة أفراد في ذمة الغير سواء كان الغير شخصية معينة أو اعتبارية.

وبهذا تكون دعوى التعويض منقسمة إلى قسمين:

القسم الأول: دعوى التعويض العامة:

كالدعوى المقامة على من اغتصب أو نهب أرضا تعود ملكيتها للمجتمع ككل.

وهذا النوع من الدعاوى يتحرك بمجرد حصول مقتضيها، والدولة بمؤسساتها المتخصصة هي من يتولى رفع هذه الدعوى على المدعى عليه.

الثاني: دعوى التعويض الخاصة:

كمن يطالب بحقه من شخص بعينه، وهذا النوع من الدعاوى لا يتحرك إلا بطلب من المدعي عبر القنوات الرسمية المخصصة لذلك، فإن لم يحرك دعواه ويطالب بها فلن تقام، والأصل في دعوى المتهم المتضرر بحقه في حال عدم إدانته هي من هذا النوع من الدعاوى، فهي: (دعوى تعويض خاصة).

ودعوى تعويض المتهم البريء هي دعوى متولدة وليست أصيلة، فالدعوى الأصيلة هي التي

لا تتولد بسبب نظر دعوى قبلها. أما دعوى المتهم البري، فهي ناشئة عن الدعوى الأصيلة باتهام البري، بتهمة لم تثبت عليه قضاء.

وينبغي للمتهم إذا أراد المطالبة بالتعويض سلوك أحد طريقين:

الأول: تقديم الشكوى الخطية:

ويجب على من أراد تقديم الشكوى، أو من أنابه أن يقدم الشكوى بشكل واضح ولغة مفهومة وعبارة صريحة لتحصيل المقصود من إقامة الدعوى وهو التعويض وإرجاع الحقوق وإقامة العدالة بأسرع وقت[١٠].

كما يجب على المدعي تقديم دعوى التعويض إلى الجهة المختصة بنوع الدعوى، فإن سلوك القنوات الرسمية المختصة هو السبيل الشرعي الوحيد لتحصيل التعويض.

الثاني: الادعاء المباشر:

وذلك بأن يطالب المتهم بعد براءته، أو عدم إدانته بحقه في التعويض مباشرة من قاضي المحكمة لقاء ما وقع له أضرار من توجيه التهمة له، وما نتج عن هذا التوجيه كالحجز المؤقت وغيره من الضرر.

ولسلطة القضاء حينئذ سلطة مباشرة الدعوى إن كانت بسيطة أو إحالتها لجهات أخرى كالتحقيق والادعاء العام للنظر في تعقيدات الدعوى لتوضيح ما خفي منها واحتاج إلى إظهار الحقائق.

والمدعي على المتهم إما أن يكون متعمدا للكذب في دعواه أو ظانا صدق دعواه فتبين له خلافها، وفي الحالتين هذا لا يعفيه من وجوب معارضة المتهم إذا لم تثبت عليه الدعوى.

والمتهم له حالتان:

الأولى: أن يكون بريئا وثبت للقضاء سلامته من التهمة تماما.

والثانية: غير مدان فلم تكفي الأدلة وتتوفر لإدانته، وفي هذه الحال الثانية قد يكون غير مذنب بالفعل، وقد يكون خلاف ذلك.

وفي جميع الأحوال في حال عدم إدانته فله الحق في المطالبة في التعويض، فإن القوانين لا تحكم إلا على الظواهر والمحسوسات، ولا علاقة لها في الحكم بما قد يعلم ولا يثبت قانونا.

كما يمكن رفع دعوى تعويض المتهم في أربعة أحوال:

الحالة الأولى: بعد حفظ الدعوى وصرف النظر عنها في مرحلة التحقيق، كأن يصدر المحقق أمرا بذلك لعدم كفاية الأدلة.

الحالة الثانية: عند طلب المتهم إعادة النظر في الحكم.

الحالة الثالثة: عند محاكمته وثبوت براءته أو عدم إدانته.

الحالة الرابعة: عدم إكمال المدعي بالحق الخاص لدعواه مما أدى إلى صرف النظر عن دعواه.

وبهذا يمكن رفع دعوى التعويض للمتهم البريء المتضرر في أحد ثلاثة مراحل:

مرحلة التحقيق: في حال صرف النظر عن الدعوى لعدم كفاية الأدلة أو عدم إكمال المدعي دعواه بالحق الخاص.

مرحلة المحاكمة: في حال عدم الإدانة أو إعادة النظر في الحكم واستئنافه.

مرحلة التنفيذ: إذا نفذ الحكم بالبريء ثم ظهرت براءته.

وعند نظر دعوى التعويض من قبل السلطة القضائية المختصة ستؤول هذه الدعوى لأحد أمرين كغيرها من الدعاوى، فإما حفظها لعدم كفاية الأدلة أيضا، أو إقامتها على المدعى عليه، ويمكن للمدعى عليه أيضا الاعتراض على الحكم الصادر بشأنها كغيرها من الدعاوى المنظورة، وقد ينتج عن ذلك أيضا دعوى تعويضية عكسية.

وقد يقترن بدعوى التعويض أمور وقرائن أخرى فتصبح ذات شقين، شق تعويضي للمتهم البريء، وشق جزائي على من اتهم ظلما وتلاعب بالأدلة وأراد إخفاء الحقيقة والتستر على المجرم الحقيقي، فحينئذ قد تنفصل الدعوى ويقوم كل مدعي بجزئه، فيقوم المتهم بدعوى التعويض الخاصة وتقوم السلطة المختصة بالدعوى الجزائية العامة.

أسباب انقضاء دعوى تعويض المتهم غير مدان:

تتعدد أسباب انقضاء الدعوى التعويضية للمتهم، وتتنوع بحسب السبب الموجب للانقضاء، وعلى العموم تشترك عامة الدعاوى الخاصة في نفس الأسباب، وتجمل هذه الأسباب في خمسة نقاط هي:

أولا: انقضاء دعوى التعويض بناء على حكم نهائي:

والحكم النهائي هو الحكم المميز والمصادق عليه من قبل محاكم تمييز الأحكام سواء كانت تسمى محاكم تمييز، أو استئناف، أو عليا، وقد نصت المادة ١١٣ من نظام الإجراءات الجزائية السعودي على أن: «الأحكام النهائية هي الأحكام المكتسبة للقطعية بقناعة المحكوم عليه، أو تصديق الحكم من محكمة التمييز، أو مجلس القضاء الأعلى بحسب الاختصاص».

ثانيا: انقضاء دعوى التعويض بناء على عفو من أقامها:

والمقصود بعفو من أقام دعوى التعويض هو عدوله عن متابعة دعواه بعد إقامتها وتنازله عن المدعى عليه؛ وذلك لأن دعاوى تعويض المتهم غير المدان هي دعاوى خاصة تسقط بعفو المدعي

وتنازله عن المدعى عليه [٥٨].

ثالثا: انقضاء دعوى التعويض بناء على الصلح:

يعد الصلح وسيلة وطريقة من الطرق المؤدية لإزالة التداعي والبغضاء وسقوط الحقوق برضا الأطراف وتصالحهما بناء على ما اتفقا عليه.

رابعا: انقضاء دعوى تعويض المتهم بناء على الوفاء:

وذلك بأن يقوم من تسبب بإضرار المتهم غير المدان بتعويضه، والوفاء له بما يستحقه من تعويض قبل صدور الحكم بذلك من المحكمة المختصة فيرضى صاحب الحق بهذا التعويض ويسقط دعواه[٥٩].

خامسا: انقضاء دعوى التعويض بسبب عدم إقامتها من قبل صاحب الحق:

وذلك لأننا قررنا سابقا أن الدعاوى الخاصة ومنها دعوى تعويض المتهم البريء عما لحقه من أضرار بسبب الاتهام لا يمكن أن تتحرك إلا بناء على مطالبة صاحبها، أو من يقوم مقامه كوكيله أو وصيه وليه إن كان ممن لا يملك أمره ويرشده عقله [٦٠].

المطلب الثاني:

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في بعض المواثيق الدولية.

حظيت حقوق الإنسان في العصر الحديث باهتمام بالغ ومتابعة لقضاياها بصورة متتابعة ومباشرة من الحقوقيين والمنظمات الدولية ووسائل الإعلام المختلفة، حتى تعتبر حقوق الإنسان هي المحور الرئيس لكثير من المعاهدات والاتفاقيات الدولية، ولا غرو أن يصل اهتمام البشرية بهذه القضية إلى هذا المستوى الرفيع، إذ أنهم منذ قرون طويلة مضت والبشرية تكافح من أجل تخلص الطبقة المسحوقة من الطبقة الساحقة.

وتعد قضية حقوق المتهم مكون رئيس وجزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان، بل من وجهة نظري أنها تعد أهم القضايا الحقوقية التي تدور حولها السجالات، وتحوم عليها المجادلات بين الأشخاص والنظم الحاكمة، فإن أكثر الانتهاكات التي تقع لحقوق الإنسان هي فيما يخص حقوق المتهم وضماناته في مراحل الدعوى ابتداء من مرحلة الاستدلال ومرورا بمرحلة التحقيق فالمحاكمة فالتنفيذ وهي آخر المراحل، كضمان حقه في دفع التهمة عنه وعدم احتجازه إلا في القضايا الكبرى لأمر يستدعي ذلك فعلا وحصوله على محاكمة عادلة وتنفيذ قانوني شرعي، وحقه بالمطالبة في التعويض في حالة التعدي عليه وعلى حقوقه أو في حالة عدم إدانته.

وعلى رأس هذه المواثيق الدولية هي الوثيقة الحقوقية الدولية المسماة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمنعقد في قصر (شايو) في باريس في العاشر من ديسمبر من عام ١٩٤٨م، ويأتي بعد

هذا الإعلان مواثيق أخرى مهمة كإعلان القاهرة لحقوق الإنسان عام ١٩٩٠م.

وسنعرض في هذا المبحث لحقوق المتهم في حال عدم إدانته في المطالبة بالتعويض على ضوء بعض من هذه المواثيق الدولية ونذكر طرفا من نصوصها التي تمس قضيتنا في هذا البحث وموضوعه.

أولا: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام (١٩٤٨م)[٢٦].

يتكون هذا الإعلان من ديباجة ومواد مرقمة، وقد تضمن الإعلان نصوصا عامة تعالج قضية الحقوق التي تندرج فيها حقوق المتهم، ونصوصا خاصة بالمتهم.

فالنصوص العامة ما ورد في ديباجة الإعلان أن البشرية متساوون في الحقوق، وأن تجاهل حقوق الإنسان يؤدي إلى انحدارهم نحو البربرية والهمجية، وأنه من الضرورة أن يراعي النظام العالمي الجديد حقوق الإنسان ويقوم بحمايتها.

وورد في المادة رقم (٥): «لا يجوز إخضاع أحد للتعذيب، ولا للمعاملة أو العقوبة القاسية، أو اللا إنسانية، أو الحاطة بالكرامة»، وجاء في المادة (٩): «لا يجوز اعتقال أي إنسان، أو حجزه، أو نفيه تعسفا». ودلالة هذه المواد على حماية حقوق المتهم وحقه عند تضرره بطلب التعويض تضمنية.

أما النصوص الخاصة بموضوع حقوق المتهم فما ورد في المادة رقم (١٠): «لكل إنسان، على قدم المساواة التامة مع الآخرين، الحق في أن تنظر قضيته محكمة مستقلة ومحايدة، نظرا منصفا وعلنيا، للفصل في حقوقه والتزاماته وفي أية تهمة جزائية توجه إليه».

والمادة رقم (١١): «١- كل شخص متهم بجريمة يعتبر بريئا إلى أن يثبت ارتكابه لها قانونا في محاكمة علنية تكون قد وفرت له فيها جميع الضمانات اللازمة للدفاع عن نفسه...»، وهاتان المادتان تدل على حقوق المتهم، ووجوب حفظها ورعايتها وتقديم الضمانات للمتهم خلال عملية توجيه الاتهام له حتى انتهاء محاكمته، ومن هذه الضمانات ضمان حقه في المطالبة تجاه كل من يتعرض له بالضرر.

ثانيا: إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام عام (١٩٩٠م)[٢٧]:

وهذا الإعلان انعقد في مدينة القاهرة بمصر وتمت إجازته والموافقة عليه من قبل وزراء خارجية منظمة المؤتمر الإسلامي لتقرير مفهوم حقوق الإنسان في الإسلام وأنه منذ بعث الرسالة المحمدية وهي متضمنة لإقرار هذه الحقوق والدفاع عنها، ويتكون الإعلان من ديباجة ومواد على غرار الميثاق العالمي لحقوق الإنسان، وقد تضمنت الديباجة على إقرار هذه الحقوق والدفاع عنها ورعايتها في الإسلام دين الرحمة والهداية، كما نصت الفقرة (هـ) من المادة (١٩) على أن: «المتهم بريء حتى تثبت إدانته بمحاكمة عادلة تؤمن له فيها كل الضمانات الكفيلة الدفاع عنه». وفي رأيي أن من الضمانات الكفيلة للمتهم هو ضمان حقه في المطالبة والتعويض في حال عدم

إدانته، وإن لم تصرح المادة بذلك إلا أنها تدل على ما ذكرته ضمنا.

ثالثا: العهد الدولي الخاص بالحقوق السياسية والمدنية[٣٤]:

اعتمد هذا العهد الدولي وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٢٠٠) ألف (د - ٢١) المؤرخ في: ١٦ كانون/ديسمبر١٩٦٦م، وكان تاريخ بدء النفاذ هو: ٢٣ آذار/مارس ١٩٧٦ م، وفقا لأحكام المادة ٤٩.

وقد تضمن هذا العهد كغيره حقوق الإنسان المتضمنة لحقوق المتهم، وتناولت حقوق المتهم كالمادة التاسعة التي ذكرت حقوق المتهم والمادة العاشرة التي نصت على فصل الأشخاص المتهمين عن الأشخاص المدانين وتكون معاملتهم بناء على أنهم غير مدانين.

أما حق المتهم في التعويض فقد تناوله هذا العهد صراحة في مادتين هما:

المادة التاسعة: حيث نصت الفقرة الخامسة منها على: «لكل شخص كان ضحية توقيف أو اعتقال غير قانوني حق في الحصول على تعويض».

وهذا شامل لتقرير حق التعويض في ثلاث مراحل لدعوى التهمة وهي:

مرحلة الاستدلال أو توجيه الاتهام ومرحلة التحقيق ومرحلة المحاكمة.

المادة الرابعة عشر: حيث نصت الفقرة السادسة على: «حين يكون قد صدر على شخص ما حكم نهائي يدينه بجريمة، ثم أبطل هذا الحكم، أو صدر عفو خاص عنه على أساس واقعة جديدة أو واقعة حديثة الاكتشاف تحمل الدليل القاطع على وقوع خطأ قضائي، يتوجب تعويض الشخص الذي أنزل به العقاب نتيجة تلك الإدانة، وفقا للقانون، ما لم يثبت أنه يتحمل كليا أو جزئيا المسئولية عن عدم إفشاء الواقعة المجهولة في الوقت المناسب».

وهذه المادة تشمل تقرير حق المتهم في التعويض في فترة ما بعد المحاكمة سواء دخل الحكم حيز النفاذ أم لا.

رابعا: اتفاقية مناهضة التعذيب[٣٥]:

اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو غير الإنسانية أو المهينة اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم: (٣٩/٤٦) المؤرخ في: ١٠ كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٤م على أن يكون تاريخ بدء النفاذ: ٢٦ حزيران/يونيه ١٩٨٧م، وفقا لأحكام المادة ٢٧ (١).

وكانت هذه الاتفاقية كسابقيها تتكون من ديباجة ومواد، وتضمنت الدفاع عن حقوق الإنسان ومناهضة التعذيب بكل صروفه وأشكاله في السجون وغيرها، وقد نصت المادة (١٤) على إقرار حق التعويض لكل من يتعرض لشيء من التعذيب والإهانة ولم نيعوله في حال وفاته: «تضمن كل

دولة طرف في نظامها القانوني إنصاف من يتعرض لعمل من أعمال التعذيب وتمتعه بحق قابل للتنفيذ في تعويض عادل ومناسب له...».

والمتهم في حال عدم إدانته داخل ضمن هذه المادة بحكم براءته من التهمة أولا، وما تعرض له من أذى وضرر أياً كان نوعه عند توجيه التهمة له ثانيا.

ونستنتج مما سبق من عرض لأهم المواثيق الدولية الراعية لحقوق الإنسان أنها لم تتعرض لحق تعويض المتهم صراحة كجزء من منظومة الحقوق الإنسانية وإنما دلت عليها بدلالة الاقتضاء واللزوم، ما عدا العهد الدولي الخاص بالحقوق السياسية والمدنية والصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة الذي نص صراحة على وجوب تعويض المتهم في حال عدم إدانته.

المطلب الثالث:

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في القانون المصري.

بعد استعراض حق المتهم في المطالبة بالتعويض في المواثيق والمعاهدات الدولية، سوف نعرض هنا لهذا الحق من حيث تقريره في بعض الأنظمة والقوانين العربية، ووقع اختيارنا هنا لاستعراض هذا الحق في القانون المصري، وذلك لأسباب منها:

قدم إصدار هذا القانون على غيره من القوانين العربية.

كثرة الدراسة القانونية حوله التي أثرت مجال التفسير القانوني له وكشفت أبعاده ومدى القصور فيه مما أدى لتعديل بعض المواد فيه.

أن القوانين المصرية من أكثر القوانين تأثيرا في قوانين المحيط العربي والإسلامي حيث اقتبست كثير من قوانين الدول منها بالفكرة أو بالعبارة.

كما أنه يعد من القوانين التي نصت صراحة على هذا الحق وتناوله من عدة جوانب.

حق المتهم في المطالبة في القانون المصري[٥٦]:

تناول الدستور المصري حقوق المواطنة والإنسان وغيرها من حيث التقرير بها وحمايتها ورعايتها، ومثل هذه تشتمل على حماية المتهم وضمان حقوقه، إلا أن المادة رقم (٥٧) من الدستور نصت على: «تكفل الدولة تعويضا عادلا لمن وقع عليه الاعتداء على حريته الشخصية...»، كما أن المادة رقم (٦٧) من الدستور تناولت المتهم صراحة وقررت أن الأصل فيه البراءة حتى تثبت إدانته وفق أصول المحاكمات العادلة مع تقديم كافة الضمانات له كحق توكيل المحام.

وهذه تحسب للدستور المصري أن تناول بعضا من مبادئ العدالة الجنائية وتقريرها نظرا لأهمية هذه العدالة حيث إنها أحد أركان العدالة بشكل عام، وللتأكيد على احترام الحقوق وخطورة التعدي عليها.

قانون الإجراءات الجنائية:

تضمنت مواد القانون حقوق المتهم وطرق التعامل معه، كحق توكيل المحامي وحق معرفة سبب توقيفه ونوع التهمة الموجهة له والتواصل مع ذويه وغير ذلك، وهذه الحقوق تمت الدلالة عليها بالتصريح وهذا هو الأصل في هذا النظام الجنائي المختص بمثل هذه التنظيمات، إلا أن بعض الحقوق تمت الدلالة عليها أيضا بالتضمن أو الالتزام.

ومثل هذه النصوص يمكن الاستفادة منها لتقرير حق المتهم البريء في التعويض بشكل إجمالي واستنباطي من جهتين:

الجهة الأولى: تضمن هذه الحقوق المعتبرة لحق المتهم البريء في التعويض مما يكسب هذا الأخير نفس القوة التي تتمتع بها الحقوق المتضمنة من حيث الاحترام.

الجهة الثانية: أن أي خرق لحق المتهم في التعويض هو بمثابة أي خروق لتلك الحقوق الأخرى المعتبرة والمنصوص عليها.

أما النصوص المصرحة بتقرير حق المتهم في التعويض فهي:

المادة رقم (٢٦٠) التي تنص على أن: «للمدعي بالحقوق المدنية أن يترك دعواه في أية حالة كانت عليها الدعوى، ويلزم بدفع المصاريف السابقة على ذلك، مع عدم الإخلال بحق المتهم في التعويضات، إن كان لها وجه...».

المادة رقم (٢٦٧): «للمتهم أن يطلب المدعى بالحقوق المدنية أمام المحاكم الجنائية بتعويض الضرر الذي لحقه بسبب رفع الدعوى المدنية عليه إن كان ذلك وجه وله كذلك أن يقيم عليه لذات السبب الدعوى المباشرة أمام ذات المحكمة بتهمة البلاغ الكاذب إن كان لذلك وجه وذلك بتكليفه مباشرة بالحضور أمامها ويجوز الاستغناء عن هذا التكليف إذا حضر المدعى بالحقوق المدنية الجلسة ووجه إليه المتهم وقبل المحاكمة». وهاتان المادتان فيهما تقرير لحق المتهم في التعويض ممن أقام عليه دعوى الحقوق المدنية سواء كان ذلك شخصية حقيقية أو اعتبارية.

تضمن الباب السابع فيما يخص رد الاعتبار موادا تنص على وجوب رد الاعتبار للمتهم إذا حكم عليه أو نفذ الحكم وأحوال رد الاعتبار وأحكامه وطرائقه، وذلك من المادة رقم (٥٣٦) إلى المادة (٥٥٢)، وكانت أولى مواد رد الاعتبار هي المادة رقم (٥٣٦) وتنص على: «يجوز رد الاعتبار إلى كل محكوم عليه في جناية أو جنحة، ويصدر الحكم بذلك في محكمة الجنايات التابع لها محل إقامة المحكوم عليه وذلك بناء على طلبه». وفي هذا حفظ حقوق المتهم المعنوية في حال عدم إدانته وغير ذلك من الحقوق، لأن قضايا التهم كما قررنا مسبقا تمس سمعة المتهم وديانته.

ما أضيف إلى قانون الإجراءات الجنائية المشار إليه من مادة جديدة برقم (٢١٢) مكررا،

نصها الآتي: «مادة (٣١٢) مكررا: (تلتزم النيابة العامة بنشر كل حكم يات ببراءة من سبق حبسه احتياطياً، وكذلك كل أمر صادر بان لا وجه لإقامة الدعوى الجنائية قبله في جريدتين يوميتين واسعتي الانتشار على نفقة الحكومة، ويكون النشر في الحالتين بناء على طلب النيابة العامة أو المتهم أو أحد ورثته وبموافقة النيابة العامة في حالة صدور أمر بان لا وجه لإقامة الدعوى، وتعمل الدولة على أن تكفل الحق في مبدأ التعويض المادي عن الحبس الاحتياطي في الحالتين المشار إليهما في الفقرة السابقة وفقا للقواعد والإجراءات التي يصدر بها قانون خاص)».

وهذه المادة قررت بالتزام سلطات الدولة المختصة بنشر أحكام التبرئة لمن تم حبسه احتياطيا على ذمة التحقيق لملاقة بتهمة ما، ونصت على تكفل الدولة بمؤسساتها حق المتهم في تعويضه عن الحبس الاحتياطي تعويضا ماديا، وهذا يعد مشاركة من الدولة في تحقيق العدالة الجنائية ونصرة البريء ورد اعتباره وجبر الضرر اللاحق به.

وهذا لا يعني عدم تناول المواد الأخرى لهذا الحق، ولكن هذه أبرز المواد التي تناولت موضوع البحث ومعالجته من عدة جوانب، والجدير بالذكر أنه تنبغي الإشارة إلى هذا الاهتمام البالغ في القانون المصري بموضوع حق المتهم البريء في التعويض ورد الاعتبار والتزام سلطات الدولة في نشر تبرئة المحبوسين احتياطيا وتقديم الضمانات اللازمة للمتهم وحفظ حقوقه.

ويلاحظ هنا أن هذه المواد عالجت الموضوع من جوانب منها:

- جانب حفظ حقوق المتهم البريء في التعويض المادي.
- وجانب حفظ حقوق المتهم البريء في التعويض المعنوي ورد الاعتبار.
- وجانب حفظ حقوقه أمام من تسبب في إلحاق الضرر به سواء كان شخصية حقيقية، أو اعتبارية،أو فردا من الأفراد أو الحكومة ذاتها.
- وجانب حفظ حقوق المتهم في التعويض لقاء ما تعرض له من أذى بدءا من بداية مرحلة الدعوى وحتى بعد تنفيذ الحكم.

ويُنتقدُ على هذا التقرير لحق المتهم البريء في التعويض أمران:

الأول شكلي: وهو: بما أن النصوص التي تضمنها القانون أو أدرجت وعدلت فيما بعد بهذه الكثرة فالمفترض أن تصدر في قانون خاص لحقوق المتهم أو تدرج ضمن ملحق خاص بها في قانون الإجراءات الجنائية.

والثاني موضوعي: وهو: أن القانون أهمل حالة معينة: وهي تقرير حق التعويض المادي للمتهم البريء من الذي وجه له الاتهام من قبل سلطات الدولة ثم تبينت براءته.

المبحث الرابع:

حق المتهم في المطالبة بالتعويض إذا لم تثبت إدانته في الأنظمة السعودية.

غالبا ما تشهد الأنظمة والقوانين الدولية تغييرات وتطورات وفقا للمستجدات الطارئة على الساحة القانونية، والدول المتقدمة تتصدر الموقف غالبا في استيعاب كل هذه المستجدات والحوادث من الناحية القانونية، وهذا ثبات يمتاز به قوانين تلك الدول حول مبادئه الأساسية ومرونة في استيعاب كل جديد.

والمملكة العربية السعودية تعد دولة من الدول الحديثة التي جمعت بين الحسنيين، بين بناء أنظمتها على الشريعة الإسلامية الغراء والسمحة، وبين الاستفادة من التجارب القانونية التي قامت بها الدول السابقة لتشوء هذه الدولة وذلك بما يتوافق من أحكام شريعتنا السماوية.

وقد شهدت الأنظمة في المملكة العربية السعودية ثلاث مراحل:

مرحلة تأسيس الدولة ورسم هيكلتها العامة وتحديد هويتها وإقليمها، وهذه المرحلة تعد المرحلة القانونية الأولى للدولة ومصاحبة لعهد تأسيس الملك عبدالعزيز رحمه الله تعالى لهذه الدولة الفتية، وقد صدر فيها بعض التنظيمات التي تتكفل بقيام الدولة وأهمها نظام مجلس الشورى القديم الصادر في عام ١٣٤٧هـ، ونظام مجلس الوزراء القديم الصادر في عام ١٣٧٧هـ[٣٠].

المرحلة الثانية: ما قبل صدور أنظمة الحكم الأساسي، وهذه المرحلة تبدأ تقريبا ما قبل التسعينيات حتى ما قبل صدور نظام الحكم الأساسي عام ١٤١٢هـ، وقد تأسس في هذا العهد بعض أهم نظم وقوانين الدولة كنظام الأمن العام، أو قوى الأمن الداخلي الصادر في عام ١٣٨٥هـ ونظام الخدمة المدنية الصادر في عام ١٣٩٠هـ، وغيرها من الأنظمة المهمة كنظام هيئة التحقيق والادعاء العام الصادر في عام ١٤٠٩هـ [٣١].

المرحلة الثالثة: بدأت منذ صدور أنظمة الحكم الأساسي حتى الآن، وعلى رأسها نظام الحكم الأساسي الذي يعد بمثابة الدستور لهذه البلاد والصادر بالأمر الملكي رقم: (أ / ٩٠) في عام ١٤١٢هـ، ونظام المناطق الصادر في نفس التاريخ بالأمر الملكي رقم: (أ / ٩٢)، ونظام مجلس الشورى الجديد الصادر في نفس العام أيضا، ونظام مجلس الوزراء الصادر في عام ١٤١٤هـ [٣٢].

وهذه المرحلة تعد بحق المرحلة الذهبية حيث شهدت المملكة قفزة قانونية حديثة ومتطورة بنيت على أصول إسلامية ومستفيدة من تجارب الدول السابقة بما لا يتعارض من شرع رب العالمين، ولذلك صدر في هذه الفترة أحد أهم الأنظمة السعودية وهو نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٣٨) وفي عام ١٤٢٢هـ، وما زلنا - ولله الحمد والمنة، وبفضل من الله أولا وأخيرا، ثم بفضل القيادة الحكيمة لولاة أمورنا - حفظهم الله - نسمع ونقرأ ونطلع

على المزيد من الأنظمة الهامة والمتنوعة، والتي

تعالج كافة المستجدات الحياتية من الناحية القانونية والنظامية في مختلف الأصعدة السياسية والاقتصادية وغيرها وعلى المستويين الداخلي للدولة والخارجي.

وسنعرض في هذا الفصل لتقرير حق المتهم في التعويض في الأنظمة السعودية باستعراض الأنظمة ذات العلاقة بهذا الموضوع ودراسة نصوصها التي تتحدث عنه.

أولا: نظام الحكم الأساسي الصادر بالأمر الملكي رقم: (أ/٩٠) وتاريخ: ١٤١٢/٨/٢٧هـ.

عند استعراض نصوص هذا النظام الأساسي لا نجد ذكرا صريحا للمتهم وحقوقه في نصوص النظام، ولا في ما يخص تعويضه في حال عدم إدانته، وما ورد من ألفاظ عن التعويض في المادة رقم (١٨) خاصة في التعويض المادي العادل لمن انتزع من ملكيته شيء، أما ما ذكر في المادة (٥١) من إقرار التعويضات التي يبينها نظام الخدمة المدنية الخاصة بتعويض الموظف في حال نهاية خدمته عن إجازاته أو بسبب الوفاة أو العجز الصحي.

إلا أن النظام تناول حقوق المتهم المتضمنة لحق تعويضه في حال عدم إدانته بدلالة ضمنية عند الحديث عن حقوق الإنسان المتضمنة حفظ حقوق المتهم بتكفل الدولة برعايتها وحفظها وفق الشريعة الإسلامية الغراء في المادة (٣٦).

وقد ذكرت المادة (٤٨) أن تطبق المحاكم في القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية، وقد مر معنا مسبقا أن حق المتهم البريء في المطالبة بالتعويض ورد الاعتبار أمر مقرر في الشريعة، وبهذا لا بد من إقرار دعاوى تعويض المتهم البريء وقبوله إن كان لها وجه للسير في الادعاء.

ثانيا: نظام ديوان المظالم (المحاكم الإدارية حاليا) والصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٥١) وتاريخ: ١٤٠٢/٧/١٧هـ [٥٠].

يعتبر ديوان المظالم سابقا أو ما يسمى حاليا بالمحاكم الإدارية هي الجهة المختصة والمحكمة المعنية بالنظر في الدعاوى والمنازعات التي تكون الدولة بمؤسساتها طرف في هذه الدعاوى، وبذلك يكون الديوان هنا هو جهة القضاء الإداري بالمملكة، وقد تناول هذا النظام الحديث عن المتهم وبعض أموره، وما يعنينا هنا هو تناوله لموضوع البحث، وباستقراء نصوص النظام تبين لنا الآتي:

ذكرت المادة الثامنة اختصاصات الدعاوى التي ينظرها الديوان، ومنها ما ذكر في الفقرة (ت) ونصه: «دعاوى التعويض الموجهة من ذوي الشأن، إلى الحكومة والأشخاص ذوي الشخصية العامة المستقلة، بسبب أعمالها».

ويدخل في دعاوى التعويض ما يرفعه المتهم البريء من مطالبة بتعويضه عما لحقه من

أضرار أي كان نوعها ضد مؤسسات الدولة إن كانت سببا في لحوق هذا الضرر به بشكل مباشر أو بسبب الإخلال بحقوقه المعتبرة شرعا، ومن ذلك كل ما يمس حرية المتهم وسمعته كتوجيه التهم والتوقيف الاحتياطي والحبس والمحاكمة والحكم بالعقوبة وتنفيذها.

ثالثا: نظام المرافعات الشرعية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٢١) وتاريخ: ١٤٢١/٥/٢٠هـ [٢٧].

يختص نظام المرافعات الشرعية بتنظيم الدعاوى الخاصة والتي تقام من شخص ضد آخر، دون أن تكون الدولة طرفا في موضوع الدعوى، ويتكون هذا النظام من (٢٦٦) مادة، تحدثت عن موضوع تعويض من لحقه ضرر نتيجة لإقامة الدعوى عليه في موضعين هما:

الموضع الأول: في المادة رقم (٨٠) حيث نصت على: «للمُدعى عليه أن يُقدِّم من الطلبات العارضة، ما يأتي:

طلب المُقاصة القضائية.

طلب الحُكم لهُ بتعويض عن ضرَرٍ لحقهُ من الدعوى الأصلية أو من إجراء فيها...».

وهذان الأمران – من تقرير حق اقتصاص المدعى عليه من المدعي قضائيا، وحق مطالبة المدعى عليه بالتعويض من المدعي عن ما نجم من أضرار من إقامة الدعوى عليه – صريحان في الإقرار، كما أن المادة أباحت إقامة دعوى التعويض بشكل عارض ولو خلال نظر الدعوى الأصلية سواء كانت الدعوى الأصلية من دعاوى التهم، أو غيرها.

الموضع الثاني: المادة رقم (٢٣٦) ونصت على: «لكُلِّ مُدعٍ بحق على آخر – أثناء نظر الدعوى أو قبل تقديمها مُباشرة – أن يُقدِّم إلى المحكمة المُختصة بالموضوع دعوى مُستعجلة لمنع خصمه من السفر، وعلى القاضي أن يُصدر أمراً بالمنع إذا قامت أسباب تدعو إلى الظن أن سفر المُدعى عليه أمر مُتوقع وبأنهُ يُعرِّض حق المُدعي للخطر، أو يؤخر أداءه، ويُشترط تقديم المُدعي تأميناً يُحدِّدُه القاضي لتعويض المُدعى عليه متى ظهر أن المُدعي غير مُحق في دعواه، ويُحكم بالتعويض مع الحُكم في الموضوع، ويُقدَّر بحسب ما لحق المُدعى عليه من أضرار لتأخيره عن السفر».

وهذه المادة عالجت صورة خاصة وحالة معينة فقط، وهي: أنه في حال خوف المدعي من سفر المدعى عليه المتوقع مما يعود بالخطر على حق المدعي فعلى المدعي طلب منع خصمه من السفر وتقديم تأمينا يحدده القاضي لتعويض المدعى عليه لقاء منعه من السفر وما يترتب على ذلك من ضرر، متى ظهر خطأ دعوى المدعي في طلبه منع المدعى عليه من السفر، إلا أن هذه الحالة لا تنطبق سوى في دعاوى غير التهم كدعوى استيفاء الدين، فلا علاقة لها بموضوع البحث.

رابعا: نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٣٩) وتاريخ ١٤٢٢/٧/٢٨هـ ومشروع اللائحة التنفيذية للنظام [٢٨].

نظام الإجراءات الجزائية السعودي هو: مجموعة القواعد والمبادئ التي تنظم سير إقامة الدعوى العامة في مراحلها الأربعة: الاستدلال والتحقيق والمحاكمة والتنفيذ، وهناك تعاريف أخرى قد ذكرها بعض فقهاء القانون بينت بعض معاني مفردات اسم النظام وحقيقته ونحو ذلك[٢٢]، وهذا النظام قد يسمى عند غيرنا من الدول بقانون الجنايات أو الإجراءات الجنائية، ولكن المعنى الجزائي

يتضمن المعنى الجنائي وأكثر، لأن كل جناية في الشرع أو نص عليها في الأنظمة يترتب عليها العقوبة، ولكن هناك من الأفعال ما ليس بجناية وتعدي على المعنى المشهور للجناية، ولكن يرتب الشارع الحكيم أو النص النظامي عليها الجزاء للردع عنها، ومثاله الخلوة المحرمة إذ لا جناية فيها على حد المعنى الاصطلاحي إلا أنها تعد مخالفة ومنكرا يجازي عليه الشرع ويعاقب مرتكبها.

ولعل نظام الإجراءات الجزائية ومشروع لائحته التنفيذية هو أكثر النظم السعودية التي عالجت موضوع حق المتهم غير المدان في المطالبة بالتعويض، وسنعرض هنا لأهم مواد النظام ونذيله بمواد لائحته التي تحدثت عن هذا الأمر ثم التعليق عليهما ببيان وجه الدلالة من النص النظامي.

المادة الثامنة والعشرون بعد المائة من النظام:

تختص المحكمة الجزئية بالفصل في قضايا التعزيرات إلا بما يستثنى بنظام، وفي الحدود التي لا إتلاف فيها، وأروش الجنايات التي لا تزيد على ثلث الدية. - مشروع اللائحة التنفيذية:

م ١٢٨ / ١ الاختصاص في الإجراءات ذات العلاقة بالقضية الجزائية تبع للاختصاص في أصل نظرها: كسماع الإقرار والتنازل عن الحقوق، ورد المضبوطات والإفراج عن الموقوفين وتوقيف المتهمين وطلب التعويض، وإبداء الرأي، وذلك في النوع والمكان وبالعدد المعتبر نظاماً من القضاة ما لم يُنص على خلافه.

وجه الدلالة: أن قضايا التعويض ومنها قضايا تعويض المتهم البريء تعد من قضايا التعزيرات التي تختص بها المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية كما صرح بذلك مشروع اللائحة. المادة الرابعة والخمسون بعد المائة من النظام:

إذا رفع من أصابه ضرر من الجريمة دعواه بطلب التعويض إلى محكمة مختصة ثم رفعت الدعوى الجزائية جاز له ترك دعواه أمام تلك المحكمة، وله رفعها إلى المحكمة التي تنظر الدعوى الجزائية.

مشروع اللائحة التنفيذية:

م ١٥٤ / ١	للمدعي الخاص أن يترك دعواه المرفوعة لدى المحكمة المختصة في هذه الحال: ما لم تنهياً للحكم.
م ١٥٤ / ٢	إذا كان نظر كل من قضية الحق العام وقضية الخاص من اختصاص محكمة واحدة فيكون من نظر الأولى منهما مختصاً بنظر الأخرى. وجه الدلالة: أن الجرائم أنواع، ومن ذلك جرائم تشويه السمعة وإسقاط الاعتبار أو الإطاحة بشخص بريء بتلفيق التهم له، فمن اتهم بشيء من هذا ثم ثبتت براءته فله أن يطالب بالتعويض من طريق المحكمة المختصة بنظر التهمة أو من نفس طريق المحكمة التي نظرت الدعوى الجزائية التي أقيمت ضده.

المادة السابعة والستون بعد المائة من النظام:

إذا ثبت أن الشاهد أدلى بأقوال يعلم أنها غير صحيحة فيعزر على جريمة شهادة الزور.

مشروع اللائحة التنفيذية:

م ١٦٧ / ٤ للمتضرر من هذه الشهادة المطالبة بالتعويض أمام المحكمة المختصة.

وجه الدلالة: أن المشهود عليه بشهادة الزور متهم بريء وله الحق في طلب التعويض عن الأضرار التي لحقت به بسبب هذه الشهادة الكاذبة.

المادة العاشرة بعد المائتين:

كل حكم صادر بعدم الإدانة بناءً على طلب إعادة النظر، يجب أن يتضمن تعويضاً مادياً ومعنوياً للمحكوم عليه عما أصابه من ضرر إذا طلب ذلك.

مشروع اللائحة التنفيذية:

م ٢١٠ / ١ مع عدم الإخلال باختصاص ديوان المظالم في نظر الدعاوى المرفوعة ضد الجهات الحكومية تختص المحكمة التي أصدرت الحكم بعدم الإدانة بسماع دعوى طلب التعويض المادي أو المعنوي.

وجه الدلالة: ما بيناه سابقاً باختصاص ديوان المظالم السعودي من نظر قضايا التعويض المقامة ضد الجهات الحكومية ومنها تعويض المتهم البريء المتضرر من هذه الجهات، أما من كانت قضيته منظورة لدى المحاكم الشرعية وغيرها ثم تمت تبرئته بناء على إعادة النظر في القضية لاعتراضه على الحكم الصادر بحقه فإن له الحق في المطالبة بالتعويض المادي والمعنوي عن طريق نفس المحكمة من المدعي إن لم يكن أحد الجهات الحكومية.

وبهذا يكون النظام الجزائي قد عالج قضايا تعويض المتهم البريء وإقرارها ضد كل من تسبب له في توجيه التهمة إذا نتج عن ذلك الاتهام أي أضرار معنوية أو مادية، بل وأوجب النظام

إيجاب تضمن الحكم الصادر من محكمة النظر بعدم الإدانة لحق المتهم البريء في المطالبة بالتعويض، وأوكل المتهم بحقه لتيله أو تركه.

كما بين النظام أن المختص بنظر قضايا تعويض المتهم ثلاث جهات قضائية:

الجهة الأصيلة بنظر قضايا تعويض المتهم البريء من أي أضرار لحقت به من جراء توجيه التهمة له وهي المحاكم الجزئية بالمملكة باعتبار أنها المختصة بنظر قضايا التعزيرات إلا ما يستثنى بنظام.

الجهة الثانية: هي المحكمة التي نظرت قضية التهمة الموجهة للمتهم البريء وحكمت بعدم إدانته ابتداء أو بعد إعادة النظر والاعتراض المقدم من المتهم.

الجهة الثالثة: ديوان المظالم وهو المختص بنظر قضايا التعويض المقامة ضد الجهات الحكومية.

وبهذا يعد هذا النظام أهم الأنظمة السعودية ذات العلاقة بالمتهم التي تناولت موضوع البحث.

كما يتبين لنا شمول الأنظمة السعودية في تناول دعوى المتهم وحقه في المطالبة بالتعويض من عدة جوانب:

الأول: إثبات حق المتهم البريء في التعويض شرعا ونظاما.

الثاني: إقرار هذا الحق بالتعويض ماديا ومعنويا؛ للحفاظ على سمعة الإنسان، وجبرا للضرر اللاحق به.

الثالث: إقرار هذا الحق ضد كل من ألحق الضرر بالمتهم البريء سواء كانت جهة إلحاق الضرر بالمتهم بالتعدي على حقوقه أو بالتقصير في تمكينه منها، وذلك تأكيداً من المشرع السعودي على أهمية رعاية حقوق الإنسان الموافقة للشريعة الإسلامية.

الرابع: لا عبرة بشخصية من تسبب بالضرر في الأنظمة السعودية سواء كان شخصيا عاديا أو جهة حكومية، حفاظا على العدالة وردعا لكل من تسول له نفسه التعدي على الآخرين.

الخامس: تنظيم القنوات الرسمية التي يستوفي المتهم البريء من خلالها حقه في التعويض.

وبهذا أحسب أن النظام السعودي عالج هذه الإشكالية من جوانبها الرئيسة، دون ذكر لكثير من التفاصيل كما مر معنا سابقا في القانون المصري الذي أكثر التفاصيل فيها ولكنه أهمل جانبا مهما فيها، وهو حق المتهم البريء في التعويض المادي من قبل الدولة ومؤسساتها إذا كانت هي من وجهت له الاتهام.

ولكن ما نحتاجه جميعا هو مزيد من التفصيل والتنظيم حول حق المتهم في التعويض كحق إشهار براءته بوسائل الإعلام، وذلك للحفاظ على حقوق المتهم البريء ورد الاعتبار له كما كان حاله قبل الاتهام، وأيضا لردع كل من يتطاول على حقوق الناس أو تسول له نفسه تهمتهم بلا دليل وهذا يسهم تلقائيا في الحد من الدعاوى الكيدية.

ولذلك أقترح من وجهة نظري إنشاء لائحة خاصة تنظم حقوق المتهم وتتضمن عملية النص والتنظيم لمطالبته عند التعويض.

الخاتمة

وبعد أن استعرضنا أحقية المتهم البريء أو غير المدان في الشريعة الإسلامية وفي بعض النظم والقوانين العالمية والعربية والمحلية، تسجل هنا أهم النتائج والتوصيات التالية:

أن الدعاوى تنقسم إلى دعاوى التهم ودعاوى غير التهم، ودعاوى التهم تمس جانب ديانة المتهم وعدالته.

أن التعويض للمتهم في حال التعدي عليه حق مقرر له شرعا ونظاما، ومن ذلك حق المتهم البريء في التعويض، وقد تنوعت النصوص من الشريعة من حيث النوع (الكتاب والسنة) والدلالة (مجملة وصريحة) في تناوله.

أن المتهم البريء المتضرر أعظم أحقية في التعويض من المدان.

أنه لا فرق بين المتهم البريء وغير المدان من حيث الحقوق، إلا أن هناك فروقا بينهما فيما يظهر للباحث من حيث المعنى.

أن الشريعة الإسلامية كان لها سبق التنظيم والرعاية لحق المتهم البريء في المطالبة بالتعويض.

أن المتهم البريء يعد مستحقا للتعويض تجاه كل ضرر لحقه، سواء كان الضرر اللاحق به ماليا أو بدنيا أو معنويا.

خلو بعض القوانين والمواثيق والمعاهدات الدولية ذات العلاقة بحقوق الإنسان والمتهم من النص على أحقية المتهم البريء في التعويض، أو وقوع التقصير فيها من حيث تناولها لجميع جوانب الموضوع وحيثياته.

شمولية الأنظمة السعودية لحقوق المتهم البريء وتنظيمها وبالذات إقرار حقه بالتعويض وتناوله في عدة أنظمة ومن جميع الجوانب الرئيسية فيه.

ظهور الحاجة لإقرار لائحة خاصة بحقوق المتهم، ومن تلك الحقوق حقه في المطالبة حال كونه بريئا وتنظيم عملية ذلك.

أن رعاية الحكومات لحقوق المتهمين وحمايتها يعد معيارا من أهم معايير ازدهار العدالة وإقامتها.

والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش:

١. انظر لسان العرب لمحمد بن منظور الإفريقي (١٢/٩٤٣-٦٤١)، طبع دار صادر ببيروت، الطبعة الأولى.

٢. أحمد فتحي سرور، الوسيط في شرح قانون الإجراءات الجنائية، (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٠م)، ص ١٧٣.

٣. إدوار غالي الذهبي، الإجراءات الجنائية، (القاهرة، مطبعة غريب، بدون سنة نشر)، ص ٦٨.

٤. مأمون سلامه، المرجع السابق، ص ٨٧٥.

٥. سامي صادق الملا، اعتراف المتهم، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق بجامعة القاهرة، ١٩٦٨م، ص ٢٨.

٦. عادل محمد فريد قورة، شرح قانون الإجراءات الجنائية، ص١٩٥.

٧. [انظر كتاب المنتخب من كتب شيخ الإسلام ابن تيمية - تعلوي عبد القادر السقاف ص ٣٢٣]

٨. الطرق الحكمية في السياسة الشرعية لأبي عبدالله محمد بن قيم الجوزية الزرعي ص: [٩٤٦]، تحقيق: د.محمد جميل غازي، طبع: مطبعة المدني بالقاهرة.

٩. أخرجه مسلم في الجامع المختصر الصحيح، برقم: (٣٢٠١).

١٠. معاوية بن حيدة بن معاوية بن قشير بن كعب القشيري (جد بهز بن حكيم، صحابي نزل البصرة)، روى له البخاري، انظر تهذيب التهذيب لابن حجر ١٠ / ٢٠٦.

١١. رواه الترمذي في الجامع وحسنه برقم: (١٤١٧)، وأبو داود في السنن برقم: (٣٦٣٠)، وسكت عنه، وقد قال في رسالته لأهل مكة: مالم أذكر فيه شيئا فهو صالح ص: (٢٧)، وحسنه الألباني في إرواء الغليل برقم: (٢٢٩٧).

١٢. انظر حقوق المتهم في مواجهته بالأدلة في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية (دراسة مقارنة) للدكتور ناصر بن راجح الشهراني ص: (١٩-٢٠)، نشر مركز البحوث والدراسات بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٤٢١هـ.

١٣. بداية المجتهد ونهاية المقتصد لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد الحفيد، (٣٢٢/٢)، تخريج وتصحيح: خالد العطار، طبع: إشراف مركز البحوث بدار الفكر ببيروت، عام ١٤١٥هـ.

١٤. انظر التعريفين رقم: (١٧) و (٢٤) من مشروع اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٣٩) وتاريخ ١٤٢٢/٧/٢٨هـ.

١٥. انظر مثال ذلك مباحث الشهادة وردها في حال التهمة أو الاتهام ينسق في كتب الفقه كالمغني لابن قدامة، مبحث شروط الشهادة: (٢٨/١٢) وما بعدها، طبع دار الفكر، بيروت، عام ١٤٠٥هـ، وغيره من كتب فقه المذاهب، وسيأتي عند الحديث عن حكم مطالبة المتهم بالتعويض بسط لهذا الأمر.

١٦. انظر لسان العرب لابن منظور، مادة: [عوض]، (١٩٢/٧).

١٧. الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِيْ حَنِيْفَةَ النُّعْمَانِ، لِلشَّيْخِ زَيْنِ الْعَابِدِيْنَ بْنِ إِبْرَاهِيْمَ بْنِ نُجَيْم (٩٢٦-٩٧٠هـ) في الصفحات: (٣٩٢/٢٨٦/١٢١)، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م، ويمكن الاستزادة حول المعنى الفقهي للتعويض بالنظر إليه في كتب الفقه كالكتاب الأم للشافعي (٩٤/٦)، دار المعرفة بيروت، عام ١٤١٠هـ.

١٨. انظر هامش رقم: (٢).

١٩. جاء في المذكرة التفسيرية لنظام تأديب الموظفين السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم: (م/٧) وتاريخ: ١٣٩١هـ: «وإذا كانت المادة الخامسة والأربعون تُقرِّر حق الموظف في أن يرُدَّ اعتباره بعد ثلاث سنوات من تاريخ صدور القرار التأديبي بحقه فإن ذلك رهن بحسن سيرته»، ص: (٢٤).

٢٠. بتصرف من كتب اللغة والتعاريف، وانظر الصحاح للجوهري: (١/ ٣٦)، ومادة برأ في معجم مقاييس اللغة لابن زكريا، ومادة برأ من المعجم الوسيط إصدار مجمع اللغة العربية.

٢١. انظر في ذلك ما دونه الفقهاء من المسح على ما لم يبرأ من الجروح في باب الطهارة أو البراءة من العيوب في البيوع والنكاح أو البراءة من التهم في أبواب الجنايات والدعاوى والبينات، وقد جاء في درر الحكام شرح مجلة الأحكام تعريب: فهمي الحسيني تفصيل واسع لمعاني البراءة وأقسامها يمكن الرجوع إليه: (١٠/٣٤٩-٣٦٥). وانظر المادة ٤٣ من دستور ٢٠٠٨ موسوعة القوانين الجزائرية

٢٢. بتصرف واختصار من مفهوم البراءة والإفراج من موسوعة القانون المشارك (جوريسبيديا) على الشبكة العنكبوتية.

٢٣. انظر الصحاح للجوهري: (١/٢٢٠).

٢٤. انظر معجم لغة الفقهاء لـ: د.محمد رواس القلعجي و د.حامد صادق قنيبي: (٤١).

٢٥. انظر الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية لجلال الدين السيوطي، طبع: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٩٩ هـ ص: ٨٣، والأشباه والنظائر لزين الدين بن نجيم الحنفي، طبع دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ص: ٨٥.

٢٦. الموطأ للإمام مالك، برواية يحيى بن يحيى الليثي، بإعداد أحمد راتب عرموش، دار النفائس، بيروت، ط ١٤٠٤/٧ هـ ص: ٥٣٩، والمسند للإمام أحمد بن حنبل الشيباني، وبهامشه منتخب كنز العمال في سنة الأقوال و الأفعال ٥/ ٢٤٧، والسنن لابن ماجه، تحقيق وتعليق فؤاد عبد الباقي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢/ ٧٨٤، سنن الدارقطني: ٣٠٦ - ٣٨٥) تصحيح السيد عبد الله هاشمي يماني المدني، دار المحاسن للطباعة، القاهرة، ٤/ ٢٢٨، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة برقم: (٢٥٠).

٢٧. انظر تفسير الطبري: (٨/ ٤٩٠)، تحقيق أحمد شاكر، طبع مؤسسة الرسالة عام ١٤٢٠هـ.

٢٨. تفسير القرآن العظيم لابن كثير: (١/ ٦٣٤)، تحقيق: سامي السلامة، طبع: دار طيبة للنشر والتوزيع، عام ١٤٢٠هـ. (مجاهد بن جبر المكي تابعي ثقة عام ١٠٤ هـ، قتادة بن دعامة السدوسي المفسر تابعي ثقة عام ١١٧ هـ، الضحاك بن مزاحم الهلالي الخرساني تابعي ثقة عام ١٠٠ هـ، الزهري محمد بن شهاب بن مسلم تابعي ثقة عام ١٢٤ هـ، السدي إسماعيل بن عبد الرحمن السدي حجازي الأصل تابعي ثقة عام ١٢٨ هـ، الثوري سفيان بن سعيد الثوري أبو عبد الله تابعي ثقة عام ١٦١ هـ، ابن زيد حماد بن زيد بن درهم الحافظ ثقة عام ١٧٩ هـ)

٢٩. هو: المدني مولى بني الديل بن بكر ممن عاصر صغار التابعين، أخرج له البخاري ووثقه ابن معين. وثقه عام (١٣٥ هـ). انظر إسعاف المبطأ برجال الموطأ للسيوطي ص: (٧)

٣٠. الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: (٢/ ١٥٦)، تحقيق: البردوني وأطفيش، طبع دار الكتب المصرية بالقاهرة، ١٣٨٤هـ.

٣١. حديث صحيح. وتقدم تخريجه والحكم عليه في الهامش رقم: (٢٠).

٣٢. هذه الرواية صححها الحاكم ووافقه الذهبي عليها. وقد تابعها الشيخ الألباني وحكم عليها بالصحة في السلسلة الصحيحة برقم: (٢٥٠)، (ج: ١ / ص: ٢٤٩).

٣٣. للاستزادة حول قاعدة: (الضرر لا يزال بالضرر) المقيدة لقاعدة: (الضرر يزال). انظر كتاب غمز عيون البصائر شرح الأشباه والنظائر لأحمد الحنفي الحموي: (٢/ ٩٣).

٣٤. أخرجه أبو داود في سننه برقم (٤٣٧٩)، و الترمذي في الجامع (١ / ٣٧٤) وقال: « حديث حسن صحيح »، وحسنه الشيخ الألباني في السلسلة الصحيحة برقم: (٩٠٠)، (ج: ٢/ ص: ٥٩٩).

٣٥. هو: عِرَاك بن مَالِك الْغِفَارِيّ ثُمَّ الْكِنَانِي الْمَدَنِي سمع أَبَا هُرَيْرَة وغيره، من رجال البخاري ووثقه ابن حجر. انظر تهذيب التهذيب لابن حجر: (٢٢/ ١٧٢).

٣٦. أخرجه الحافظ عبد الرزاق الصنعاني في مصنفه برقم: (١٨٨٩٢)، في باب التهمة (١٠ / ٢١٦)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، طبع: المكتب الإسلامي ١٤٠٣هـ، وقال عنه ابن حزم في المحلى أنه مرسل عن عراك بن مالك: (١١ / ١٢٢).

٣٧. أخرجه الطبري بعدة روايات في جامع البيان في تفسير آي القرآن، (٩/ ١٨٢-١٨٤) تحقيق وتخريج: محمود وأحمد

شاكر، طبع: مؤسسة الرسالة ١٤٢٠هـ، وأخرجه الترمذي أيضا في الجامع برقم: (٣٠٣٦) وقال: غريب لا نعلم أحدا أسنده غير محمد بن سلمة، وحسنه الألباني في صحيح الترمذي برقم: (٣٠٣٦).

٢٨. انظر معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام لعلاء الدين أبو الحسن علي الطرابلسي: ص (١٧٨).

٢٩. هو: شهاب الدين أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي من المالكية صاحب كتابي الفروق والذخيرة توفي ٦٨٤ هـ. انظر الأعلام للزركلي: (١/٩٥).

٣٠. الذخيرة لشهاب الدين القرافي (١٢/١١٨)، تحقيق: محمد حجي، طبع: دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٤م.

٣١. هو: أزهر بن عبد الله بن جميع الحرازي الحميري الحمصي، ويقال هو أزهر بن سعيد، صدوق تكلموا فيه للنصب وممن رجال البخاري في الأدب المفرد، انظر تهذيب التهذيب (١/١٩٦).

٣٢. أخرجه أبو داود في سننه برقم: (٤٣٨٢) والنسائي في المجتبى من السنن برقم: (٤٨٧٤)، وحسنه الألباني في صحيح أبي داود بنفس الرقم.

٣٣. وذكر هذا القول ابن قاضي سماوة في جامع الفصولين: (٢/٢٩٩)، الطبعة الأولى بالمطبعة الكبرى الأميرية ببولاق ١٣٠٠ هـ، والدر المختار ٤/ ٨٨.

٣٤. ومثل الدكتور ناصر الشهراني يميل إلى هذا القول في كتابه حقوق المتهم في مواجهته بالأدلة (دراسة مقارنة)، ص: ٣٤٣، طبع مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، ١٤٣١هـ، وأيضا ذكر المؤلف معه عددا ممن يرى هذا الرأي.

٣٥. انظر مبحث تاريخ الحرية من كتاب مستقبل الحرية لفريد زكريا، ترجمة رضا خليفة، طبع دار الأهرام عام ٢٠٠٦م.

٣٦. انظر للوثيقة البريطانية، (Magna Carta) في الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) على الشبكة العنكبوتية.

٣٧. وانظر لترجمة مارتن لوثر وديزمي في الثورة على الكنيسة الموسوعة الفلسفية لعبد الرحمن بدوي الجزء الثاني، طبع المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (١٩٨٤م).

٣٨. باختصار من أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء لأبي قاسم القونوي الرومي الحنفي: (١/٩٠-٩١)، تحقيق: يحيى مراد، الناشر: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م.

٣٩. انظر الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، لأبي بكر محمد بن قيم الجوزية: (٢٣-٢٤).

٥٠. للاستزادة حول موضوع الدعوى وأنواعها انظر كتاب نظرية الدعوى بين الشريعة وقانون المرافعات المدنية والتجارية للدكتور محمد نعيم ياسين، طبع: دار النفائس ببيروت، ١٩٩٩م

٥١. انظر المغني لابن قدامة مع الشرح الكبير: (٦/٢٦٥).

٥٢. انظر للاستزادة حول وضع الدعاوى الخاصة وكيفية المرافعة بها قانون المرافعات الشرعية السعودي.

٥٣. انظر للنص هذا الإعلان موقع هيئة الأمم المتحدة على الشبكة العنكبوتية.

٥٤. انظر لنص هذا الإعلان في موقع جامعة الدول العربية على الشبكة العنكبوتية.

٥٥. انظر لنص هذا العهد الدولي موقع هيئة الأمم المتحدة على الشبكة العنكبوتية.

٥٦. انظر لنص الاتفاقية موقع هيئة الأمم المتحدة على الشبكة العنكبوتية.

٥٧. موسوعة الأنظمة السعودية (١/٢٢-٢٥)، نشر وزارة المالية السعودية، عام ١٤٢٦هـ.

٥٨. المصدر السابق (٤/١٩٩٩) وما بعدها.

٥٩. المصدر السابق (١/١-٦٢).

٦٠. انظر لنص النظام في موسوعة الأنظمة السعودية (٥/٨٦)، نشر وزارة المالية السعودية عام ١٤٢٩هـ.

٦١. انظر لنص النظام المصدر السابق (٥/١٦٢).

٦٢. انظر لتفصيل النظام المصدر السابق (٢١٩/٥).

٦٣. للاستزادة حول ذلك انظر كتاب الإجراءات الجنائية في المملكة العربية السعودية للعميد الدكتور سعد بن ظفير الشهراني.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الأنصاري ، زكريا- أسنى المطالب في شرح روض الطالب- ٤ أجزاء. الطبعة الأولى. تحقيق: د. محمد محمد تامر. بيروت: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٠م.
- البغدادي،عبد الرحمن بن محمد المالكي- إرشاد السالك إلى أشرف المسالك.(الطبعة: بدون). (مكان النشر:بدون)، (دار النشر: بدون) ، (التاريخ: بدون).
- البهوتي، منصور ابن يونس ابن إدريس- الروض المربع شرح زاد المستقنع في اختصار المقنع. (الطبعة:بدون).تحقيق: سيد محمد النحام.(مكان النشر: بدون) ، دار الفكر، (التاريخ:بدون).
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي- السنن الكبرى- ١٠ أجزاء.(الطبعة الأولى)، الهند: مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة ، ١٣٤٤ هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبدالله بن محمد- (مجموع فتاوى ورسائل ابن تيمية- ٣٧ جزء). (الطبعة: بدون). السعودية:مجمع الملك فهد ، عام ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥م.
- بن حجر ، أحمد بن علي أبو الفضل العسقلاني الشافعي - (فتح الباري شرح صحيح البخاري. ١٣ جزء). الطبعة: بدون . تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي و محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.
- الدردير، أبو البركات أحمد بن محمد العدوي- (الشرح الكبير. ٤ أجزاء).الطبعة:بدون. مكان النشر: بدون، دار النشر:بدون. التاريخ:بدون.
- الدمياطي ، أبو بكر ابن السيد محمد شطا- (إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين شرح قرة العين بمهمات الدين. ٤ أجزاء) - الطبعة: بدون - بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، (تاريخ النشر: بدون).
- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر- (تحفة الملوك في فقه مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان)- الطبعة: بدون. تحقيق: عبدالله نذير أحمد - بيروت: دار البشائر الإسلامية ، عام ١٤١٧ هـ.
- ابن رشد ، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير الحفيد- (بداية المجتهد و نهاية المقتصد، ٢ جزء). الطبعة الرابعة. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٥هـ- ١٩٧٥م.
- الرملي ، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة بن شهاب الدين الشافعي- (نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. ٨ أجزاء). الطبعة: بدون. بيروت: دار الفكر للطباعة ، عام ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبدالرزاق الحسيني، أبو الفيض- (تاج العروس من جواهر القاموس. ٤٠ جزء). الطبعة:بدون. مكان النشر:بدون، دار الهداية. التاريخ: بدون.
- السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل- (المبسوط. ٣٠ جزء). دراسة وتحقيق: خليل محي الدين الميس. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.
- الشربيني ، الخطيب- (مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج). الطبعة: بدون. بيروت: دار الفكر. تاريخ النشر:بدون.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد- (نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار. ٩ أجزاء). الطبعة:بدون. مكان النشر:بدون، إدارة الطباعة المنيرة ، التاريخ:بدون.

- الصاوي، أحمد- (بلغة السالك لأقرب المسالك، ٤ أجزاء). الطبعة: بدون، تحقيق: محمد بن عبد السلام شاهين. بيروت: دار الكتب العلمية، عام ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م.
- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير- (جامع البيان في تأويل القرآن، ٢٤ جزء). الطبعة الأولى، تحقيق: أحمد محمد شاكر، بلد النشر: بدون، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠ م.
- الطحاوي،أحمد بن محمد بن سلامة أبو جعفر- (شرح معاني الآثار، ٥ أجزاء). الطبعة الأولى، تحقيق: محمد زهري النجار،محمد سيد جاد الحق، مكان النشر:بدون، عالم الكتب، عام١٤١٤هـ.
- ابن عرفة، محمد الدسوقي- (حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ٤ أجزاء). الطبعة: بدون، تحقيق: محمد عليش. بيروت: دار الفكر، التاريخ: بدون.
- عليش، محمد- (منح الجليل شرح على مختصر سيد خليل، ٩ أجزاء). الطبعة: بدون، بيروت: دار الفكر، عام ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.
- الفيروزآبادي، إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي أبو إسحاق- (تنبيه في الفقه الشافعي). الطبعة: بدون، تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر - بيروت: عالم الكتب، عام ١٤٠٣هـ.
- ابن قدامة، عبدالله بن أحمد المقدسي - (المغني، ١٠ أجزاء). الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥ هـ.
- القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس - (الذخيرة، ١٤ جزء). الطبعة: (بدون)، تحقيق: محمد حجي، بيروت: دار الغرب، عام ١٩٩٤ م.
- القرطبي، أحمد ابن سعيد بن حزم الأندلسي- (المحلى، ١١ جزء). الطبعة: بدون، مصر: إدارة الطباعة المنيرية، (تاريخ النشر: بدون).
- الكاساني، علاء الدين- (بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ٧ أجزاء). الطبعة: بدون، بيروت: دار الكتاب العربي، عام ١٩٨٢ م.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي- (تفسير القرآن العظيم، ٨ أجزاء). الطبعة الثانية، المحقق: سامي بن محمد سلامة المدينة المنورة: دار طيبة للنشر والتوزيع، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م.
- لجنة نظام الدين البلخي، و آخرون- (الفتاوى الهندية في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان، ٦ أجزاء). الطبعة: بدون، بلد النشر:بدون، دار الفكر، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
- الماوردي، أبو الحسن- (الحاوي الكبير، ١٨ جزء). الطبعة: بدون، بيروت:دار الفكر، التاريخ: بدون.
- المدني، مالك بن انس بن مالك الأصبحي- (المدونة الكبرى، ٤ أجزاء). الطبعة: بدون، تحقيق زكريا عميرات، مكان النشر:بدون، دار النشر:بدون، التاريخ:بدون.
- المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان الدمشقي الصالحي -(الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل). الطبعة الأولى، لبنان: دار إحياء التراث العربي، عام ١٤١٩هـ.
- المرغيناني، علي أبي بكر أبي الحسن- (الهداية بداية المبتدي). الطبعة: بدون، مكان النشر: بدون،المكتبة الإسلامية، التاريخ:بدون.
- بن مفلح، محمد بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الصالحي- (كتاب الفروع و معه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي، ١١ جزء). الطبعة الأولى، المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بلد النشر: بدون، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.
- الموسوعة الفقهية الكويتية، ١٥ جزء، (الأجزاء ١ - ٢٢: الطبعة الثانية، دار السلاسل - الكويت)، (الأجزاء ٢٤ - ٢٨: الطبعة الأولى، مطابع دار الصفوة - مصر)، (الأجزاء ٢٩ - ٤٥: الطبعة الثانية)، الكويت: طبع الوزارة وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، من ١٤٠٤هـ - ١٤٢٧ هـ.

- ابن الهمام ، محمد بن عبد الواحد المعروف الحنفي- (شرح فتح القدير ، ٩ أجزاء). الطبعة: بدون.
- (بلد النشر: بدون) ، دار إحياء التراث العربي ، عام ١٣١٩ هـ.

كتب حقوقية :

- عبد القادر عودة. التشريع الجنائي الإسلامي
- د. محمد حلمي محمود. الحقوق الأساسية للمجني عليه في الدعوى الجنائية
- أ.د. محمد أحمد الصالح حقوق المتهم والمحكوم عليه في الشريعة الإسلامية.
- د. صالح بن عبد العزيز الغفيل حقوق المتهم في الشريعة الإسلامية.
- المحامي: سعيد محمود آديب حقوق المتهم في مرحلتي التحقيق والمحاكمة.
- الشيخ عبد العزيز عامر الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية فقهاء وقضاء ، الطبعة الثانية ١٣٩٦هـ ، دار الفكر.
- محمد أمين دمج اختلاف الفقهاء لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري المتوفى سنة ٣١٠هـ الناشر: بيروت.

كتب اللغة والمصطلحات :

- الشيخ قاسم القونوي المتوفى سنة ٩٧٨هـ أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء تحقيق الدكتور أحمد عبد الرزاق الكبيسي ، دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- علي بن محمد الشريف الجرجاني المتوفى سنة ٨١٦هـ التعريفات، دار الكتب العلمية ، بيروت.
- نجم الدين ابن حفص النسفي المتوفى سنة ٥٣٧هـ طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية. مراجعة: الشيخ خليل الميس دار القلم.
- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري لسان العرب، دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر ١٣٧٥هـ بيروت.
- الرافعي أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي المتوفى سنة ٧٧٠هـ المصباح المنير في غريب الشرح الكبير مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

المراجع العلمية للجانب القانوني:

- د.أحمد فتحي سرور، القانون الجنائي الدستوري، ط٢، دار الشروق، ٢٠٠٢.
- د.رمسيس بهنام، الإجراءات الجنائية تأصيلاً وتحليلاً ١٩٨٤.
- د.محمود حسني نجيب، شرح قانون الإجراءات الجنائية، ط٢، ١٩٨٨.
- د. جمال احمد مصطفى، شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية بغداد، ٢٠٠٥.
- د. أحمد الريسوني، الحرية في الإسلام أصالتها وأصولها، جامعة محمد الخامس.
- ديفيس لويد، فكرة القانون، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٤٧، الكويت، ١٩٨١.
- مركز البحوث والدراسات، جامعة نايف للعلوم الأمنية، دراسات في الادعاء العام، ط١، الرياض، ٢٠٠٤.
- علي بدوي، مبادئ القانون الروماني، القاهرة ١٩٢٦.
- ميشيل فيليه، القانون الروماني، ترجمة وتعليق د. هاشم الحافظ، بغداد، ١٩٧٤.
- جستنيان، مدونة جستنيان في الفقه الروماني، ترجمة عبد العزيز فهمي، ١٩٤٦.
- د. هاني يحي نصري، الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع والنشر، بيروت، ١٩٩٨.
- فتحي فكري، أشهر المحاكمات في التاريخ، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

جامعة الطائف

أمن الأموال في المعاوضات المالية
المفهوم والوسائل

د. محمد أمين عبد الرزاق بارودي

جامعة الطائف – كلية الشريعة والأنظمة – قسم الشريعة

مجلة جامعة الطائف – الآداب والتربية (الشريعة والأنظمة)

المجلد الثاني – العدد الثامن – ذو الحجة ١٤٣٣هـ – نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

مدار كثير من أحكام الشريعة الحفاظ على الضروريات التي لابد منها للإنسان ليستمر وجوده في الحياة الدنيا ، والمال أحد هذه الضروريات. ولابد كذلك للمال من التداول والتنمية ، وفي أثناء ذلك قد يتعرض هذا المال لما يشوب أمنه ويهدد سلامته ، مما ينعكس خطراً على حياة الإنسان ، فكان لابد من وضع تصور لمفهوم أمن الأموال ووسائل تحقيق هذا الأمن ، وذلك كله من خلال تعاملات الناس ومعاوضاتهم ، ومن ثم ربط ذلك كله بالواقع المعاصر

مقدمة

الحمد لله رب العالمين حمدا يليق بذاته، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وصحبه وآله، صلاة وسلاما متلازمين إلى يوم الدين، وبعد:

الأمن عموما من آكد ضروريات الحياة وأعظمها، به تعمر البلاد وتطمئن النفوس وينتصر المظلوم ويُأخذ على الظالم فتنشط الهمم، ولما كان نماء الأموال ورواجها مرهوناً بمدى تحقق الأمن، كان الأمن شرطا أساسيا لنجاح أي معاملة أو نشاط اقتصادي مهما كان نوعه وعنصرا ضروريا لازدهار البلدان وتطورها.

ولكن يبقى السؤال: هل يكفي أن تسود حالة من الأمن وعدم الخطر في المجتمع لتكون عقود ومعاملات المكلفين آمنة، بمعنى لا يشوبها نقص ولا خلل - يورث نزاعا - مطابقة لقواعد وضوابط الشرع.

في الجواب: ليس من الضرورة ولا يوجد تلازم بين الحالتين فكم من مجتمع طبقت فيه تشريعاته وقوانينه الوضعية فأورثت خللا وتنازعا في عقود ومعاملات الناس.

لذلك نجد الشريعة الإسلامية التي تنظر للمال على أنه مفصل أساسي من مفاصل الحياة وسبب من أسباب استمرار العمران قد عمدت إلى ضبط كل التصرفات المالية بجملة من الأحكام والشروط تحقق مقصد الأمن فيها وتقطع مادة الخصومات والمنازعات عنها.

أهمية الموضوع

الحقيقة أن أهمية الموضوع تنبع من فكرة إعادة صياغة الأحكام الفقهية وبلورتها بطريقة معاصرة تلقي الضوء على موضوع قديم متجدد وهو أمن الأموال في عقود المعاوضات المالية لتضع الصورة بكل مكوناتها أمام المكلف ثم تقدم الحلول والطرق النافعة لسلامة أموالهم في زمن كثرت فيه الأزمات المالية، ثم تسقط هذه الدراسة على الواقع المعاصر حتى لا يكون الكلام في حيز التنظير بعيداً عن الواقع والتطبيق

كما تظهر أهمية الموضوع كذلك في إعادة جمع شتات أفكار البحث ذات الصلة وصياغتها بطريقة جديدة تظهر في شكلها المطروح.

الدراسات السابقة

في حدود البحث التي قمت بها لم أجد من كتب في جزئية أمن الأموال في المعاوضات المالية ولكني وقفت على مبحث بعنوان أمن الأموال للكاتب عز الدين بن زغيبة في كتابه مقاصد الشريعة الخاصة في التصرفات المالية، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الطبعة الأولى لعام ١٤٢٢/٢٠٠١.

والحقيقة أن دراسة الباحث كانت مقتصرة على الجانب المقاصدي فحسب دون توسع ودون بحث وذكر للوسائل التي تحقق مقصد أمن الأموال في المعاوضات المالية وهذا صلب البحث هنا.

بالإضافة إلى الربط بين الجانب الفقهي الشرعي والواقع العملي التطبيقي في دراستي وهو ما خلت منه الدراسة المذكورة كذلك.

وعليه أقول لعل بحثي هذا من البحوث الأولى التي قدمت ربطاً بين أمن الأموال في المعاوضات المالية من جهة وبين الوسائل التي تحقق وتوصل لذلك وتطبيقاتها المعاصرة من جهة ثانية.

مشكلة البحث

تظهر مشكلة البحث عندما نعرف أن المال من أهم وأخطر مقاصد الحياة بالنسبة للإنسان فحين يتعرض هذا المال للخطر والضياع من خلال عقود لا تستوفي وسائل تأمين الأموال يبدأ البحث لدى المكلفين عن الطرق والوسائل التي من خلالها يحققون أمن أموالهم.

فهل تقدم لنا الشريعة الإسلامية هذه الطرق والوسائل التي تضمن أمن أموالنا ومع ذلك تكون هذه الطرق والوسائل قابلة للتطبيق وليست في حيز التنظير فحسب.

منهج البحث

من الخطوط التربوية العامة التي حرص الإسلام على تربية الأمة عليها هي الموضوعية والأمانة في البحث ومقارعة الحجة بالحجة والبرهان بالبرهان وعدم التكلم بلا دليل، وجرياً

مني مع هذا المنهج الإسلامي الرائع رأيت في بحثي هذا وحرصت على عدم التكلم بلا دليل وحيث كان يرد الدليل كان من المهم جداً نسبته إلى مصدره وحيث يذكر المرجع في الحاشية مباشرة دونما أن يسبق بكلمة يُنظر فهذا معناه اقتباس ونقل حرفي من المرجع وحيث كان يسبق بكلمة يُنظر فمعناه أن النقل والاقتباس كان للفكرة والمعنى دونما الحرفية.

ثم عمدت إلى ذكر بطاقة كل مرجع كاملة عند ذكره والاعتماد عليه في المرة الأولى وبعد ذلك اكتفيت بذكر المرجع والمؤلف ثم الجزء والصفحة.

وحيث كان يرد قول الله تعالى يرد فكنت حريصاً إلى ذكره مشكولاً ثم السورة ورقم الآية. أما حيث كان يرد حديث رسول الله ﷺ فكان لا بد من تخريج الحديث من مصادره وألفت النظر هنا إلى أن غالب استدلالي بحديث رسول الله ﷺ كان من الصحاح إلا في بعض الأماكن فكان عندها لا بد من ذكر درجة الحديث.

وكذلك حيث كانت القاعدة الفقهية ترد كان لا بد من تخريجها كذلك.

وأما المنهج المتبع في خطوات البحث كلها إنما هو المنهج الاستقرائي التحليلي فلم أكتف بجمع المادة العلمية فحسب بل بحثت في مدلولات هذه المادة ومعانيها دون الوقوف على ظاهرها أو حرفيتها.

هذا وعمدت في نهاية البحث إلى ثبت فهرس المصادر والمراجع مرتباً ترتيباً هجائياً

تمهيد، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول، التعريف بالمصطلحات

أولاً، تعريف الأمن

١- لغة: أمن من باب فهم وسلم وأماناً وأمنة بفتحتين فهو آمن وآمَنَهُ غيره من الأمن والأمان، والأمن ضد الخوف ونقيضه[١].

٢- شرعاً: يعرفه الجرجاني بقوله: الأمن عدم توقع المكروه في الزمان الآتي[٢]. وزاد عليه المناوي بقوله: وأصله طمأنينة النفس وزوال الخوف[٣].

ونلاحظ الربط عند الجرجاني بين تحصيل الأمن ومنافاة حصول المكروه، ومما لا شك فيه أن هذا المكروه قد يقع على مال أو نفس أو عرض..... أو على شيء محبب للإنسان، فوقوع المكروه على شيء من هذا يعتبر مخلاً بمأمن ما وقع عليه.

٣- قانوناً: يعرف فقهاء القانون الأمن بأنه:

الحالة التي تتوافر حين لا يقع في البلاد إخلال بالقانون سواء أكان هذا الإخلال جريمة يعاقب عليها أو نشاطاً خطيراً يدعوا إلى اتخاذ تدابير الوقاية والأمن لمنع هذا النشاط من أن يتحول إلى جريمة[٤].

ثانياً، تعريف المال

١- لغة: جاء في تعريف المال أنه ما ملكته من جميع الأشياء ومال الرجل يمول ويمال ومؤولاً إذا صار ذا مال وتصغيره مويل وهو رجل مال، وثمول مثله، ومموله غيره، وفي الحديث (ما جاء منه وأنت مشرف عليه فخذه وتموله...)[٥] ومثله أعطيته المال[٦].

وجاء في تاج العروس: المال ما ملكته من كل شيء وجمعه أموال[٧].

٢- شرعاً: عرفه ابن نجيم بقوله: (هو ما يميل إليه الطبع ويمكن ادخاره لوقت الحاجة)[٨].

ويلاحظ على هذا التعريف للمال بأن قوله ما يميل إليه الطبع أن هناك أموالاً لا يميل إليها الطبع كالأدوية والسموم وهي مع ذلك من أثمن الأموال اليوم، وقوله يمكن ادخاره فهذا التعريف يخرج الخضروات والفاكهة لعدم ادخارها غالباً لكن لو أمكن ادخارها بالتبريد كما هو اليوم فتكون داخلة في معنى الادخار. وكذلك قوله تميل إليه فهذا تحكيم لطباع الناس وهي غير منضبطة ومتفاوتة فلا تصلح مقياساً لتمييز المال.

- وعرفه الشاطبي بقوله: (وأعني بالمال ما يقع عليه الملك ويستبد به المالك عن غيره إذا أخذه من وجهه ويستوي في ذلك الطعام والشراب واللباس على اختلافها وما يؤدي إليها من جميع المتمولات)[٩].

- وعرفه الزركشي بقوله: (المال ما كان منتفعاً به أي مستعداً لأن ينتفع به وهو إما أعيان أو منافع)[١٠].

بينما عرفه السيوطي بقوله: (لا يقع المال إلا على ما له قيمة يباع بها وتلزم متلفه وإن قلت وما لا يطرحه الناس مثل الفلس وما أشبه ذلك)[١١] وعليه فاعتبار المال عند الشافعية مرده إلى كون له قيمة تجعله محلاً للبيع والشراء وكذلك ما يضمن بالإتلاف فهو مال وما لا يضمن فليس بمال وكذلك أن يترتب على الشيء كونه ذي قيمة منفعة يحصلها الناس سواء أكانت هذه المنفعة منشأها أعيان أم منافع.

- وعرفه صاحب كشاف القناع بقوله: (ما يباح نفعه مطلقاً أو اقتناؤه لغير حاجة أو ضرورة)[١٢] ويلاحظ أن الحنابلة ضبطوا المال بالمنفعة دون العين.

٣- اقتصاداً

يعرف آدم سميث رأس المال وهو مصطلح مساوٍ لمصطلح المال بأنه مقدار السلع الاستهلاكية لكي يستهلكها العمال في الفترة الزمنية الواقعة بين بداية الإنتاج والانتهاء منه[١٣]. ويلاحظ أن التعريف بين لنا طريقة تكوين رأس المال.

ويعرف كارل ماركس رأس المال بأنه: عمل مجسم أو عمل مدخر ويرى أن كل المباني والآلات والمعدات وجميع الأصول الرأسمالية إنما هي نتيجة للأعمال البشرية لأنها من صنع الإنسان[١٤].

ويعرف الاقتصاديون المحدثون رأس المال بأنه: كل أنواع الثروة التي أنتجت في زمن ماض لتستخدم في إنتاج ثروة جديدة لا لكي تستهلك مباشرة [١٥].

ثالثاً: أمن الأموال

قبل تعريف أمن الأموال لا بد من الإشارة إلى حدود البحث التي عليها تدور أفكاره ومنها يتوصل إلى المقصود منه.

فعندما قيدت أمن الأموال بالمعاوضات المالية لأخرج بذلك العقود التي لا معاوضة فيها كعقود التبرع والتوثيق وغيرها من حيز الدراسة والبحث.

وعندما قلت أمن الأموال نجد حقيقة أن الفقهاء قد تحدثوا عن معنى أمن الأموال وتأمينها من ناحيتين مختلفتين:

الأولى: عندما تحدثوا عن وجوب صيانتها وحفظها وتأمينها من السرقة والغصب.....

يقول صاحب التقرير والتحبير: (لأن أمن الأموال لا يثبت بالبعد عن أعين الناس وأيديهم والجهل بمحلها بل أمنها بالأيدي والحرز)[١٦] ولذلك نجد القرآن الكريم اعتنى بمقصد تامين الأموال بهذا المعنى اعتناء شديداً وذلك من خلال تشريعاته لعقوبات زجرية وردعية في حق كل

من تسول له نفسه الإخلال بسلامة أموال غيره سواء بأخذها واقتطاعها أو بتعطيل رواجها من خلال قطع طرق تنقلها أو شل حركة مالكيها بإخافتهم أو تهديدهم حيث قال تعالى ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓا۟ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (المائدة: ٣٨)، والحقيقة أن هذا المعنى لا يدخل في حدود البحث والدراسة لأن تهديد أمن الأموال بالسرقة والغصب والحرابة لا يدخل في عقود المعاوضات بل هو من باب الجرائم والجنايات.

الثانية: عندما تحدث الفقهاء عن تعاملات الناس المالية وما يشوبها من غش وكذب وغرر وجهالة وإكراه وربا وأكل للأموال بالباطل وعدم توثيق يورث الجهل والنسيان وما ينتج عن ذلك كله من عدم استقرار للعقود التي دخلها أو شابها شيء مما سبق وبالتالي ما ينعكس عن عدم الاستقرار من تهديد لأمن الأموال أيضاً.

وعلى هذا المعنى مدار البحث وتلك هي حدوده، والحقيقة بعد البحث لم أجد من قدامى الفقهاء والمعاصرين من وضع تعريفاً لأمن الأموال بالمعنى السابق ولذلك أقول:

أمن الأموال: هو مجموعة وسائل وضعها الشارع ليلتزم المكلفون بها في عقودهم فينتج عنها استقرارٌ ينعكس أمناً على أموالهم وحفظاً لها.

وقولي وسائل: يتضمن على حد سواء الأوامر والنواهي.

وقولي ليلتزم: الالتزام هنا شرعي ديني بداية ينتهي إلى قضائي دنيوي عند المخالفة.

وقولي المكلفون: لأن غير المكلف لا يملك حق التعاقد أصلاً إلا في حدود ضيقة حددها الفقهاء ومع ذلك لا تخرج عقوده عن حدود الشرع.

المطلب الثاني: الاستدلال على مشروعية أمن الأموال.

أولاً: من القرآن الكريم.

لقد اعتنى القرآن الكريم بأمن الأموال اعتناءً شديداً وذلك من خلال مجموعة تشريعات وضعها وسنها هدفها في النهاية تحقيق مقصد الشرع في حفظ الأموال وأمنها.

فمثلاً نهى عن أكل أموال الناس بالباطل لأن الباطل يتنافى تماماً مع تحقيق أمن الأموال في التعامل فقال تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾ (النساء: ٢٩) وقال تعالى ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾ (البقرة: ١٨٨)، والمراد بالباطل هنا ما لا يحل شرعاً وما لا يفيد مقصوداً لأن الشرع نهى عنه ومنع منه وحرم تعاطيه كالربا والغرر ونحوهما، يقول ابن العربي (والباطل ما لا فائدة فيه ففي المعقول هو عبارة عن المعدوم وفي المشروع عبارة عما لا يفيد مقصوداً)[٧].

والآيتان تعدان من قواعد المعاملات وأساس المعاوضات وهما الأصل في حفظ الأموال وتحقيق

أمنها في التعامل بين الأفراد، وتتناولان جميع أمة سيدنا محمد ﷺ بالنهي من أن يأكل بعضهم مال بعض بغير حق بأي نوع من أنواع المكاسب الغير مشروعة لما في ذلك من خطر ينعكس على تعاملات الناس وأموالهم، والخطر ضد الأمن.

ولم يقف القرآن عند النهي عن أكل الأموال بالباطل ليحقق أمن الأموال بل أمر بتدابير وقائية يغطيها أطراف العلاقة التعاقدية عند العقد لقطع بوادر أي شقاق أو نزاع مستقبلاً "يعبث باستقرار تعاملاتهم وينعكس خطراً على أمن أموالهم فقال تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكْتُبُوهُ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وقال تعالى ﴿ وَٱسْتَشْهِدُواْ شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وما ذلك إلا لقطع أسباب الخلاف التي تهدد استقرار العقود وبالتالي أمن الأموال، يقول ابن عاشور (وإن الله لما أراد من الأمة قطع أسباب التهارج والفوضى وأوجب عليها التوثيق في مقامات المشاحة لئلا يتساهلوا ابتداء" ثم يفضوا إلى المنازعة في العاقبة)[٢٦]، ويقول صاحب المغني (الآية المراد بها الإرشاد إلى حفظ الأموال)[٢٧]، ويقول السرخسي (صيانة للأموال وقد أمرنا بصيانتها ونهينا عن إضاعتها)[٢٨]، وهناك نصوص تفيد بمنطوقها أو بمفهومها مقصود الشارع وتطلعه إلى تحقيق أمن الأموال لا يتسع المقام لذكرها جميعاً.

ثانياً، من السنة

لم يكن اهتمام السنة النبوية بتأمين الأموال وحفظها أقل من اهتمام القرآن الكريم حيث دأبت السنة على صيانة الأموال عن الأيدي العابثة وقد جاء ذلك في أحاديث كثيرة منها:

قوله ﷺ (لا يحل مال امرئ مسلم إلا عن طيب نفس)[٢٩].

فحيث كان الأخذ عن غير طيب نفس كان أكل لأموال الناس بالباطل من غير وجه حق ومن غير تراض وهذا كله مناف لأمن الأموال بل هو مهدد بإتلاف الأموال، وقد صح النهي عن كل بيع انعدم فيه الرضا فعن أبي سعيد الخدري قال (نهانا رسول الله ﷺ عن بيعتين ولبستين نهى عن الملامسة والمنابذة في البيع والملامسة لمس الرجل ثوب الآخر بيده بالليل أو النهار ولا يقلبه إلا بذلك والمنابذة أن ينبذ الرجل إلى الرجل بثوبه وينبذ الآخر إليه ثوبه ويكون ذلك بيعهما بغير نظر ولا تراض)[٣٠]، يقول الإمام النووي في شرحه للحديث (بيع الحصاة وهذا البيع باطل للغرر، قوله ويكون ذلك بيعهما بغير نظر وتراض معناه بلا تأمل ورضا)[٣١] وحيث انعدم الرضا انعكس على استقرار العقود وبالتالي على أمن الأموال.

كما أوضح النبي ﷺ مبدأ الحرية الاقتصادية التي تعزز وترسخ استقرار التعاملات المالية بين الناس فتولد أمناً" ينعكس على أموالهم، يقول ابن عباس (نهانا رسول الله ﷺ أن نتلقى الركبان وأن يبيع حاضر لباد، قال فقلت لابن عباس ما قوله حاضر لباد قال لا يكون له سمساراً)[٣٢]، وفي

هذا تحجيم لأعمال السماسرة التي قد تكون أحيانا غير مجدية وربما تنقلب إلى أعمال احتكارية مضرة بقانون العرض والطلب فتهدد أمن الأموال، والأحاديث في هذا المعنى كثيرة ولكن أكتفي بالإشارة لما سبق.

المطلب الثالث: اشتراط الأمن للامتناع عن المحرمات (علاقته بمبدأ الضرورة).

مع كون الحفاظ على النفس والمال مقصد من مقاصد الشريعة[25] إلا أنه لو كان القيام بعبادة أو عمل ما سيؤدي إلى تلف أو هلاك أو تهديد للأمن في النفس أو المال فإنه يرخص ويخفف عن المكلف في ذلك الأمر بالقدر الذي يحفظ فيه ماله أو نفسه، ومثل ذلك يقال في المحرمات فلو كان فيما حرمه الشارع ضرر يلحق الإنسان في نفسه أو ماله لو امتنع عنه امتثالاً للنهي فإنه حينئذ يباح له ما حرم في الأصل ولا إثم عليه، والأصل في ذلك قوله تعالى ﴿فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ﴾ (البقرة: ١٧٣)، وقوله تعالى ﴿إِلَّا مَا اضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ﴾ (الأنعام: ١١٩)، ومن الأمثلة على ذلك الاضطرار إلى أخذ مال الغير وإتلافه.

فحيث اضطر الإنسان ولم يجد إلا طعاماً لغيره نظر فإن كان صاحبه مضطراً إليه فهو أحق به ولم يجز لأحد أخذه منه لأنه ساواه في الضرورة وانفرد عنه بالملك فأشبه غير حال الضرورة، وإن أخذه منه فمات لزمه ضمانه لأنه قتله بغير حق وإن لم يكن صاحبه مضطراً إليه لزمه بذله للمضطر لأنه يتعلق به إحياء نفس آدمي معصوم فلزمه بذلك، فإن لم يبذل فللمضطر أخذه منه لأنه مستحق له دون مالكه فجاز له أخذه فإن احتيج في ذلك إلى قتال فله المقاتلة عليه، فإن قتل المضطر فهو شهيد وعلى قاتله ضمانه وإن آل أخذه إلى قتل صاحبه فهو هدر، إلا أن يمكن أخذه بشراء أو استرضاء فليس له المقاتلة عليه لإمكان الوصول إليه دونها[26].

ومما سبق نستطيع القول أن حدوث ما يخل بأمن الأموال (كمنع صاحب الطعام طعامه عن المضطر كما في المثال السابق حيث أن المنع كان سبباً في التعرض لأمن الأموال) قد يؤدي بطريقة أو بأخرى إلى فعل المحرمات أو ترك المأمورات.

المطلب الرابع: حاجة الناس لأمن الأموال في المعاوضات وواجب الإمام تجاه ذلك.

استقرار العقود بين المكلفين وبناؤها على ضوابط شرعية تحفظ حقوق الأفراد والجماعات وما ينتج عن ذلك من أمن لأموالهم من أهم ما تقوم عليه حياة الفرد والمجتمع والدولة إذ بأمن الناس على عقودهم وأموالهم يطمئنون على جانب عظيم من جوانب حياتهم خاصة وأن أغلب التعاملات بالأموال بين الناس معاوضة فكان من الممكن أن تشمل على أبواب عظيمة من الظلم وأكل أموال الناس بالباطل، يقول ابن تيمية (فإن التجارة فيها باب عظيم من أبواب ظلم الناس وأكل أموالهم بالباطل)[27]، ومن عادة وطبائع المجتمعات البشرية وقوع النزاع والخصومات

والمشاحنات، يقول ابن خلدون (وإذا اجتمعوا دعت الضرورة إلى المعاملة واقتضاء الحاجات ومد كل واحد منهم يده إلى حاجته يأخذها من صاحبه لما في الطبيعة الحيوانية من الظلم والعدوان بعضهم إلى بعض ويمانعه الآخر عنها بمقتضى الغضب والأنفة ومقتضى القوة البشرية في ذلك فيقع التنازع المفضي إلى المقاتلة وهي تؤدي إلى الهرج وسفك الدماء وإذهاب النفوس المفضي ذلك إلى انقطاع النوع وهو ما خصه الباري سبحانه وتعالى بالمحافظة واستحال بقاؤهم فوضى دون حاكم يزع بعضهم عن بعض)[٢٨].

فكان وجود الإمام ضرورياً لأنه هو الذي يمنع النزاع بين الأفراد ويضمن تطبيق الأحكام الشرعية التي بها يضمن استقرار العقود وأمن الأموال، يقول الإمام الماوردي (الإمامة موضوعة لخلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا)[٢٩]، ثم قال (والذي يلزمه - أي الإمام - من الأمور العامة عشرة أشياء منها تنفيذ الأحكام بين المتشاجرين وقطع الخصام بين المتنازعين حتى تعم النصفة فلا يتعدى ظالم ولا يضعف مظلوم)[٣٠].

المبحث الأول: أمن الأموال في المعاوضات المالية وعلاقته بالمقاصد

إن لمقصد تأمين الأموال أثراً بالغاً في صحة التصرفات المالية وفسادها وذلك لدخول معنى الأمن في شروطها وعللها وأوصافها فهو شرط في صحة بعض التصرفات ونفاذها وعلة في تشريع بعض الأحكام كما أنه صفة لازمة للأشخاص حتى تصح أفعالهم وأقوالهم في بعض الحالات[٣١].

ومن الأمثلة:ما قيل في شروط السلم حيث اشترط فيه أن يكون مأمون الانقطاع عند حلول الأجل

- أي المقصود العين المعقود عليها - لأن القدرة على التسليم شرط ولا يتحقق إلا بذلك، يقول صاحب الكافي في فقه ابن حنبل (فلو أسلم في العنب إلى شباط لا يصح لأنه لا يوجد فيه إلا نادراً ولا يصح السلم في ثمرة بستان بعينه ولا قرية صغيرة لما روي عن النبي ﷺ أنه أسلف إليه رجل من اليهود دنانير في تمر مسمى فقال اليهودي من تمر حائط بني فلان فقال النبي ﷺ أما بني فلان فلا ولكن كيل مسمى إلى أجل مسمى، ولأنه لا يؤمن تلفه فلا يصح كما لو قدره بمكيال معين)[٣٢]، بمعنى انتفاء النزاع وأسبابه متوقف على توافر عوامل الأمن جميعاً في العين محل العقد من مثل أمن الانقطاع وغيره.

ولما كان تأمين الأموال من أعظم مقاصد الشريعة فإنه ترخص في إباحة الممنوع إذا ما توقع انخراماً في مقصدها فيباح لمن أريد أخذ ماله بغير حق أن يدفع عنه بأي وسيلة ممكنة، يقول الشوكاني (وحكى ابن المنذر عن الشافعي أنه قال من أريد من ماله أو نفسه أو حريمه فله المقاتلة

وليس عليه عقل ولا دية ولا كفارة. قال ابن المنذر والذي عليه أهل العلم أن للرجل أن يدفع عما ذكر إذا أريد ظلما" بغير تفصيل)[٣٣]. بمعنى أن مفسدة تسليم المال لمن أراده بغير حق تكون عندها أكبر من مفسدة الدفاع عن المال بوجه حق مهما ترتب على هذا الدفاع.

وبما أن أساس أمن الأموال في المعاملات المالية أداء الأمانة بكل أشكالها عمد الفقهاء إلى تسمية بعض أنواع البيوع ببيوع الأمانة، كبيع المرابحة والتولية والوضيعة والإشراك والتلجئة وبيع الوفاء والبيع بسعر السوق[٣٤]. وسبب تسميتها ببيوع الأمانة أنها في الأصل مبنية على الأمانة المطلوبة تارة من البائع وتارة من المشتري في الإخبار عن الثمن الحقيقي للسلعة وبوجوب صيانة تلك البيوع عن الخيانة[٣٥].

فإن كانت الأمانة مطلوبة من قبل المشتري فإنها تتحقق في بيع الوفاء، وإن كانت مطلوبة من البائع وهو الذي يجب عليه الصدق بثمن مبيعه وشرائه له فإنها تتحقق في الوضيعة والمرابحة والتولية والإشراك والبيع بسعر السوق.

يقول الكاساني في حكم الخيانة إذا ظهرت في أحد أنواع هذه البيوع (إذا ظهرت الخيانة في المرابحة لا يخلو إما أنها ظهرت في صفة الثمن وإما ظهرت في قدره، فإن ظهرت في صفة الثمن بأن اشترى شيئا" بنسيئة ثم باعه مرابحة على الثمن الأول ولم يبين أنه اشتراه بنسيئة أو باعه تولية ولم يبين ثم علم المشتري فله الخيار بالإجماع إن شاء أخذه وإن شاء رده لأن المرابحة عقد بني على الأمانة لأن المشتري اعتمد البائع واثتمنه في الخبر عن الثمن الأول فكانت الأمانة مطلوبة في هذا العقد، فكانت صيانته عن الخيانة مشروطة دلالة فصارت يوجب الخيار كفوات السلامة عن العيب)[٣٦].

والمتأمل في أحكام الشريعة يجدها أنها لم تكتف بإقامة مقصدها في تأمين الأموال بالاعتماد على الوازع الديني فقط من خلال تشريع مجموعة من القوانين والأحكام تكون بمثابة تطبيقات عملية تنظم علاقات التعاون والتعامل بين الناس وتضبط المسالك والوسائل معا" التي ينبغي أن يتم وفقها التعاون والتعامل وإنما عمدت إلى تعزيزه بالوازع السلطاني وذلك بتشريع جملة من العقوبات والتعزيزات الزاجرة والرادعة لكل من خرق تلك القوانين والأحكام فمثلا" نجد بالإضافة إلى تحريم الاحتكار الثابت بنصوص عدة منها قوله ﷺ (لا يحتكر إلا خاطئ)[٣٧] نجد أن الفقهاء تكلموا عن عقوبة أخرى دنيوية غير العقوبة الأخروية بسبب الاحتكار، وهي – أي العقوبة الدنيوية – البيع للمادة المحتكرة على المحتكر بسعر المثل وتعزيره، يقول ابن عابدين في تفسيره لمدة الأربعين ليلة الواردة في قوله ﷺ (من احتكر طعاما" أربعين ليلة فقد برئ من الله وبرئ الله منه)[٣٨]، يقول (وقيل شهر وقيل أكثر وهذا التقدير للمعاقبة في الدنيا بنحو من البيع

والتعزير لا للإثم لحصوله وإن قلت المدة)[٣٩].

وحتى لا تحيد هذه العقوبات عن غايتها وهدفها فتنقلب ضد مقصود الشريعة منها فتصير وسيلة للفتنة بعدما أريد بها أن تكون وسيلة للأمن جعلت تلك العقوبات مفتقرة إلى حكم الحاكم وإن كانت مقاديرها معلومة لأن تفويضها لجميع الناس يؤدي إلى الفتن والشحناء والاقتتال وفساد في النفس والأموال وأمنها [٤٠].

والحقيقة أن الفروع الفقهية التي يتجلى من خلالها مقصد الشارع في حفظ وأمن الأموال في المعاوضات المالية كثيرة ولا يتسع المقام للحصر وإنما اكتفيت بالتمثيل.

المبحث الثاني: وسائل تحقيق أمن الأموال، وفيه مطلبان.

المطلب الأول: وسائل إيجابية في تحقيق أمن الأموال، وفيه ثلاثة فروع.

الفرع الأول: دور القيم والأخلاق في تحقيق أمن الأموال.

مما لا شك فيه أن رسالة الإسلام هي رسالة قيم وأخلاق في المقام الأول حتى أنه صح عن النبي ﷺ أنه قال (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)[11].

فخصص رسالته وجعلها في تصحيح الجوانب الخلقية في المجتمع فنجد أن الإسلام ربط الأخلاق بجميع مناحي الحياة، حيث ربطها بالجانب العقدي في حياة المسلم فحيث وجد الإيمان لابد للخلق أن يكون متمماً له وإلا كان الإيمان ناقصاً بدون خلق وقد ورد عنه ﷺ أنه قال (لا إيمان لمن لا أمانة له)[12].

كما ربط الأخلاق بالعبادات وجعل الخلق ثمرة من ثمرات العبادة فحيث وجدت العبادة ولم تثمر خلقاً كانت العبادة غير مكتملة فقال تعالى ﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ﴾ (العنكبوت: ٤٥)، وقال ﷺ (من حج لله فلم يفسق ولم يرفث عاد كيوم ولدته أمه)[13].

كما ربط كذلك بين الأخلاق والمعاملات المالية بحيث لا يكون الوصول للمال هو الهدف والغاية الوحيدة دون النظر إلى الوسيلة، فإذا لم يُفعل الجانب الأخلاقي ولم تطبق قواعده أثناء تحصيل الأموال وكسبها كانت أموال الناس في خطر عظيم ونتج عن ذلك مشاكل اقتصادية عدة تتعكس آثارها السلبية ومخاطرها على الأفراد عموماً بالإضافة إلى فقد المكلف حينها أهلية استخلافه من قبل الله تعالى على أموال الأرض وما فيها من ثروات ومعايش للناس ولذلك نجد رسول الله ﷺ يقول (البيعان بالخيار ما لم يتفرقا، فإن صدقا وبينا بورك لهما في بيعهما وإن كذبا وكتما محقت بركة بيعهما)[14].

ومما لا شك فيه أن التاجر حين يكون صدوقاً ومبيناً لم خفي في البيع ينعكس ذلك استقراراً وأماناً على عقود وأموال المكلفين.

هذا وأسوق هنا بعضاً من الضوابط الخلقية التي تورث استقراراً وأمناً في العقود والأموال وتنفي الخطر والخوف عنها.

أولاً: الصدق وعدم الكذب

والصدق مطابقة الحكم للواقع ولا يشترط في الاعتقاد وقيل يشترط، والصدق والكذب أصلهما في القول ماضياً كان أو مستقبلاً، وعداً كان أو غيره، والصدق مطابقة القول المضمر

والمخبر عنه معاً، ومتى انخرم شرط من ذلك لم يكن صدقاً بل إما أن لا يوصف بالصدق، أو بالصدق تارة وبالكذب تارة على نظيرين مختلفين [14].

فقول النبي ﷺ (البيعان بالخيار ما لم يتفرقا، فإن صدقا وبينا.....) الصدق من البائع والمشتري على حد سواء في تعاملاتهم المالية في الإخبار عن كل ما خفي والتبس في بيوعهم وكان يوصل للنزاع والشقاق، لأن الصدق يورث استقراراً في تعاملات الناس وأمناً في أموالهم، فهو وقاية للمال وحفظ من الضياع، والكذب يورث زعزعة وخوفاً وريبة ومحقاً للمال ولمن يتعامل به.

يقول أبو بكر الصديق رضي الله عنه فيما يرويه عنه الحسن قال (أن أبو بكر خطب الناس فحمد الله وأثنى عليه ثم قال إن أكيس الكيس التقوى وأحمق الحمق الفجور ألا وإن الصدق عندي الأمانة والكذب عندي الخيانة.....)[15].

ثانياً: الأمانة وعدم الخيانة.

الأمانة ضد الخيانة وهي واقعة على الطاعة والعبادة والوديعة[16]، بمعنى أنها تشمل كل ما يعهد به للإنسان من تكاليف، أما الخيانة فهي مخالفة الحق بنقض العهد في السر والأظهر أنها شاملة لجميع التكاليف الشرعية[18]، كما يدل عليه قوله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الأنفال: ٢٧)، وللأمانة استعمالات عدة:

- فهي تارة تستعمل بمعنى الشيء الذي يوضع عند الأمين ليحفظه كالوديعة.
- وتارة بمعنى الصفة وذلك فيما يسمى ببيوع الأمانة (وقد سبق الكلام عن بيوع الأمانة)[19]

وصلة الوصل بين الأمانة وعدم الخيانة من جهة وأمن الأموال من جهة ثانية، واضحة جلية في أن الأمانة تورث الأمن في العقود والتعاملات والأموال، والخيانة تورث الخوف والاضطراب والنزاع فيها، فمتى كان البائع أميناً في الإخبار عن سعر الشراء في بيع المرابحة مثلاً أو التولية أو الوضيعة استقرت تعاملات الناس وانعكست أمناً على أموالهم، ومتى خان وقع النزاع واضطربت تعاملاتهم وانعكست خطراً على أموالهم، قال تعالى ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ (النساء: ٥٨)، يقول الجصاص في الآية (وقال ابن عباس وأبي بن كعب والحسن وقتادة هي في كل مؤتمن على شيء)[20]، ومما لا شك فيه أن الله تعالى لا يأمر إلا بما يحقق الأمن والاستقرار ولا ينهى إلا عما يوقع العداوة والنزاع.

ثالثاً: العدل وعدم الظلم

العدل: هو مساواة بين الناس أو بين أفراد الأمة في تعيين الأشياء لمستحقيها وفي تمكين كل ذي حق من حقه بدون تأخير[21]، أما الظلم فهو التصرف في ملك الغير ومجاوزة الحد، وقيل وضع الشيء بغير محله بنقص أو زيادة أو عدول عن زمنه، ويقال فيما يقل ويكثر من التجاوز، ولذلك

يستعمل في الذنب الصغير والكبير [٥٤].

يقول عليه الصلاة والسلام وقد ساوى بين الظلم والظلمة(اتقوا الظلم فإنه ظلمات يوم القيامة)[٥٥]

وما ذلك إلا لأن الظلم يدمر الأخوة والتضامن وينعكس خطراً وخوفاً على البلاد والعباد ويزيد في حدة النزاع والتوتر والجريمة ويفاقم المشكلات ولا يؤدي في نهاية المطاف إلا إلى الكآبة والغضب في الدنيا والشقاء والعذاب في الآخرة [٥٦].

يقول أبو يوسف في كتابه الخراج (إن العدل وإنصاف المظلوم وتجنب الظلم مع ما في ذلك من الأجر يزيد به الخراج وتكثر به عمارة البلاد والبركة مع العدل تكون) [٥٧] ويمكن القول أن زيادة الخراج وكثرة العمارة إنما هي نتيجة نمو وحركة وتقليب الأموال ولا يتحصل ذلك إلا مع أمن الأموال.

ويقول الماوردي (العدل الشامل يدعو إلى الألفة ويبعث على الطاعة وتتعمر به البلاد وتنمو به الأموال ويكثر معه النسل ويأمن به السلطان فقد قال المرزبان لعمر حين رآه وقد نام متبذلاً عدلت فأمنت فنمت وليس شيئاً أسرع في خراب الأرض ولا أفسد لضمائر الخلق من الجور لأنه ليس يقف على حد ولا ينتهي إلى غاية) [٥٨].

هذا وصلة الوصل بين العدل ومنع الظلم وبين أمن الأموال هي أن أمن الأموال لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال إقامة العدل ومنع الظلم فهي علاقة سببية، يقول ابن خلدون (الملك لا يتم عزه إلا بالشريعة والقيام لله بطاعته والتصرف تحت أمره ونهيه ولا قوام للشريعة إلا بالملك ولا عز للملك إلا بالرجال ولا قوام للرجال إلا بالمال ولا سبيل للمال إلا بالعمارة ولا سبيل للعمارة إلا بالعدل والعدل المنصوب بين الخليقة نصبه الرب وجعل له قيماً وهو الملك) [٥٩].

رابعاً: الوفاء بالحقوق وعدم أكل أموال الناس بالباطل.

والوفاء هو ملازمة طريق المواساة ومحافظة عهود الخلطاء [٦٠]. أما الباطل فهو الذي لا يكون صحيحاً بأصله ولا يعتد به ولا يفيد شيئاً وما كان فائت المعنى من كل وجه مع وجود الصورة إما لانعدام الأهلية أو المحلية كبيع الحر وبيع الصبي [٦١]. والباطل ما كان في مقابلة الحق [٦٢].

يقول عليه الصلاة والسلام (ثلاثة أنا خصمهم يوم القيامة رجل أعطى بي ثم غدر، ورجل باع حراً فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيراً فاستوفى منه ولم يعطه أجره) [٦٣].

يقول المستعاني (فيه – أي الحديث – دلالة على شدة جرم من ذكر وأنه تعالى يخصمهم يوم القيامة نيابة عمن ظلموهم..... وقوله استوفى منه أي استكمل منه العمل ولم يعطه أجره فهو أكل لماله بالباطل مع تعبه وكده) [٦٤].

هذا وصلة الوصل بين الوفاء بالحقوق وعدم أكل أموال الناس بالباطل وبين أمن الأموال هي أن الوفاء بالحقوق سبيل إلى استقرار تعاملات الناس وبالتالي أمن أموالهم، و إلا إذا لم توفى الحقوق فهذا مدعاة لاستباحة الأفراد أموال بعضهم البعض تحت دعوى استيفاء الحقوق بشتى أنواع العقود والتعاملات المحرمة وبالتالي انعدام أمن الأموال.

خامساً: حسن القضاء والاقتضاء

استقضيت الغريم طلبت منه أن يقضي، والاقتضاء المطالبة بقضاء الدين [73]، وحسن القضاء ترك الندم والمن في المجازاة [74].

وعن حذيفة رضي الله عنه قال سمعت النبي ﷺ يقول (ثم مات رجل فقيل له، قال كنت أبايع الناس فأتجوز عن الموسر وأخفف عن المعسر فغفر له) [75]. وفي رواية مسلم عن أبي رافع قال (لم استلف رسول الله ﷺ بكراً فجاءته إبل الصدقة فأمرني أن أقضي الرجل بكره فقلت لم أجد في الإبل إلا جملاً خياراً رباعياً فقال النبي ﷺ أعطه إياه فإن خيار الناس أحسنهم قضاء) [76].

هذا وواضح أثر حسن القضاء والاقتضاء في أمن الأموال فالذي يبادر ليفي الآخرين حقوقهم بل ويزيدهم على ما استدان منهم إنما يأمن مكر الآخرين به وبأمواله كما يأمن أن تمتد يدٌ إلى ماله تحت دعوى أن لها في ماله حقٌ ودينٌ، ومن يمتنع عن الوفاء بحقوق الآخرين إنما يأكل أموالهم بالباطل ويعطي المبرر للغير في تهديد سلامة وأمن أمواله، ولذلك جاء تحذير النبي ﷺ للغني من المطل فروي عنه ﷺ (مطل الغني ظلم) [77]، وما ذاك إلا لأن امتناع الغني عن الإيفاء بحقوق الآخرين تهديد مباشر لأمن أموالهم ومقدمة لأكل أموال الناس بالباطل.

سادساً: الإتقان وعدم التفريط

أتقن الشيء أحكمه، وإتقانه إحكامه، والإتقان الإحكام للأشياء، ورجل تِقنٌ ونِقنٌ متقنٌ للأشياء حاذق، ومنه يقال أتقن فلانٌ عمله إذا أحكمه [78]. وفرط في الأمر يَفرُط فرطاً أي قصر فيه وضيعه حتى فات، وكذلك التفريط [79].

فالمطلوب من المكلف إحسان العمل وتأديته بإحكام وإتقان وليس هذا من باب التنفل أو التفضل بل فرض ملزم به المكلف ففي الحديث (إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته) [80]، وقال تعالى ﴿وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (الأنعام: ١٥٢)، فقد نهى القرآن عن الاقتراب من أموال اليتامى إلا بالتي هي أحسن أي بأحسن وأتقن الطرق والأساليب وما ذاك إلا لتحقيق أمن أموالهم لما يغلب على اليتامى من الضعف.

فالإتقان سبيل لتحقيق أمن الأموال، والتفريط والتهاون سبب مباشر لتعريض الأموال للخطر

وهتك أمنها، لذلك كان التفريط والتقصير والتهاون في حفظ مال المضاربة من المضارب يوجب الضمان عليه، فقد اتفق الفقهاء على أن يد الشريك المضارب يد أمانة فلا يضمن إلا بالتفريط والمال عنده يكون بمنزلة الوديعة، وإذا خالف المضارب شرط رب المال كأن يفعل ما ليس له فعله صار بمنزلة الغاصب ويصير المال مضموناً عليه للتعدي[٢١].

سابعاً: الاعتدال وعدم الإسراف

الاعتدال توسط بين حالين في كم أو كيف وكل ما تناسب فقد اعتدل[٢٢]. والإسراف يقابل التقتير وهما مذمومان[٢٣]. والإسراف تجاوز في الكمية فهو جهل بمقادير الحقوق وصرف للشيء فيما ينبغي زائداً على ما ينبغي، بخلاف التبذير الذي هو صرف للشيء فيما لا ينبغي[٢٤].

يقول الله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا ﴾ (الفرقان: ٦٧)، وكذلك قوله ﷺ حين مر بسعد وهو يتوضأ فقال (ما هذا السرف، فقال أفي الوضوء إسراف، قال نعم وإن كنت على نهر جار)[٢٥]. فالنبي يوضح أن صفة الإسراف صفة ذميمة غير مرغوبة مهما كانت درجة وفرة الموارد، لأن الإسراف يهدد أمن الموارد أيا كانت وكذلك أمن الأموال، أما سلوك الاعتدال فيؤدي إلى الاستقرار والطمأنينة والتوازن الاقتصادي ويثمر أمناً خاصة عندما يتصف المجتمع كله بهذا السلوك بينما يؤدي الإسراف إلى حدوث الأزمات وتفاقمها خاصة عندما يكون هذا السلوك هو السائد بين أفراد المجتمع، فوجود المسرفين والمبذرين والمترفين في أمة من الأمم من مؤشرات وجود خلل والسير في طريق الانحلال والنتيجة الحتمية لذلك ظهور المشاكل التي تهدد الأمن المالي وغيره من الموارد، وبالتالي تؤدي إلى الهلاك، لذلك نجد النبي ﷺ قد رفع من شأن الاقتصاد والاعتدال فجعله خصلة من خصال النبوة فقال (السمت الحسن والتؤدة والاقتصاد جزء من أربع وعشرين جزء من النبوة)[٢٦].

ثامناً: من أخلاق السوق التي لها أثر في تأمين الأموال في المعاوضات المالية.

١ - تطبيق الإفصاح والبيان في البيع لقوله ﷺ (فإن صدقا وبينا بورك لهما في بيعهما)[٢٧]، فالبيان أمن واستقرار لعقود وأموال البائع والمشتري والكتمان خطر على أموالهم وعقودهم.

٢ - عدم الترويج بالدعاية الكاذبة أي بصفات ليست موجودة أصلاً في السلعة لإنفاقها والكسب منها، والنبي نهى عن ذلك بقوله (ثلاثة لا يكلمهم الله يوم القيامة ولا ينظر إليهم ولا يزكيهم ولهم عذاب أليم، قال فقرأها رسول الله ﷺ ثلاث مرات، فقال أبو ذر خابوا وخسروا من هم يا رسول الله، قال المسبل والمنان والمنفق سلعته بالحلف الكاذب)[٢٨]. وهذا النوع من الترويج الكاذب يهدد أمن الأموال لما فيه من خداع وكذب وأكل للأموال بالباطل.

٣- مراقبة الموازين والمكاييل من التلاعب بها لما في ذلك من انتهاك صارخ لأمن أموال الآخرين،

قال تعالى: ﴿ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ ۝ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ ﴾ (الرحمن: ٨ و ٩).

٤ - تنظيم أعمال الوساطة والسمسرة وذلك بمنع تلقي الركبان والنهي عن بيع الحاضر للباد وحتى تتبين جميع الظروف المحيطة والمتحكمة بقوى العرض والطلب لما للتلاعب بهذه القوى من مخاطر عظيمة على أمن الأموال.

الفرع الثاني: الرضا وأمن الأموال.

أولاً: تعريف الرضا.

١ - لغة: الراء والضاد والحرف المعتل أصل واحد يدل على خلاف السخط، تقول رضي يرضى رضىً، وهو راضٍ ومفعوله مرضيٌ عنه، ويقال إن أصله الواو لأنه يقال منه رضوان[٣٩].

٢ - اصطلاحاً: يقول ابن عابدين في تعريفه للهزل (هو أن يراد بالشيء ما لم يوضع له ولا ما صح له لفظ الاستعارة والهازل يتكلم بصيغة العقد مثلاً باختياره ورضاه لكن لا يختار ثبوت الحكم ولا يرضاه، والاختيار هو القصد إلى الشيء وإرادته، والرضا هو إيثار الشيء واستحسانه، فالمكره على الشيء يختاره ولا يرضاه)[٤٠].

بمعنى أن الرضا أخص من الاختيار عند الحنفية فالمكره فعل باختياره عندما لجأ إلى أحد الخيارات وهي إما الفعل أو عدمه ولم يتوفر الرضا عنده في استحسان ما يفعل لذلك فهو مكره.

أما عند الجمهور فلم يفرقوا بين الرضا والاختيار وإنما جعلوا الأمر سواء، فمجرد القصد إلى تحقيق أثر في المعقود عليه يسمى رضا عندهم وإن لم يبلغ الاختيار غايته ولم يظهر السرور، يقول صاحب مواهب الجليل (ينعقد البيع بما يدل على الرضا وإن بمعاطاة)[٤١]، فقد جعل ما يصلح لانعقاد البيع من إيجاب وقبول و معاطاة دليلاً على الرضا أي جعل اللفظ والفعل دليل الرضا.

ثانياً: أثر الرضا على العقود.

اتفق الفقهاء على أن حل الأموال منوط بالرضا، لقوله تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ﴾ (النساء: ٢٩)، ولقوله ﷺ في خطبة حجة الوداع (ألا وإن المسلم أخو المسلم لا يحل له دمه ولا شيء من ماله إلا بطيب نفسه)[٤٢].

لكن الفقهاء اختلفوا في أثر انتفاء الرضا عن العقود، فذهب الحنفية إلى أن الرضا شرط صحة في العقود المالية بمعنى أنها تنعقد بداية لكن مع انتفاء شرط الصحة - الرضا - تنقلب إلى عقود فاسدة، يقول صاحب الهداية (وإذا أكره الرجل على بيع ماله أو على شراء سلعة أو على أن يقر

لرجل بألف أو يؤاجره داره فأكره على ذلك بالقتل أو بالضرب الشديد أو بالحبس فباع أو اشترى فهو بالخيار إن شاء فسخه ورجع بالمبيع لأن من شرط صحة هذه العقود التراضي قال تعالى إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم والإكراه بهذه الأشياء يعدم الرضا فيفسد) [٣٥].

أما عند جمهور الفقهاء ففي حال انتفاء الرضا لا ينعقد البيع أصلاً، بمعنى أن الرضا شرط انعقاد وليس شرط صحة في العقود المالية كما صرح بذلك الحنفية، يقول صاحب حاشية الدسوقي (والحاصل أن المطلوب في انعقاد البيع ما يدل على الرضا عرفاً وإن كان محتملاً لذلك لغة)[٣٦].

ثالثاً: وسائل التعبير عن الرضا

الأصل في معنى العقد اتفاق الإرادتين أي التراضي وليست الألفاظ إلا ترجمة عنها ولما كانت الإرادة من الأمور الباطنة وكانت للعقود نتائج ذات بال في الأموال والأعمال أوجب الفقه الإسلامي ظهور الإرادتين بشكل واضح بين لا شك فيه من خلال الإيجاب والقبول مع الأخذ بعين الاعتبار أن النطق باللسان ليس طريقاً حتمية لظهور الإرادة العقدية بصورة جازمة في النظر الفقهي بل النطق باللسان هو الأصل في البيان ولكن قد تقوم مقامه كل وسيلة أخرى اختيارية أو اضطرارية مما يمكن أن تعبر عن الإرادة تعبيراً كافياً مفيداً وعلى هذا أقر الفقهاء أنه يقوم مقام النطق في الإيجاب والقبول إحدى وسائل ثلاث أخرى هي الكتابة وإشارة الأخرس والتعاطي[٣٧]، يقول صاحب حاشية الدسوقي (قوله بما يدل - على الرضا - أي عرفاً سواء دل على الرضا لغة أو لا فالأول: كبعت واشتريت وغيره من الأقوال، والثاني: كالكتابة والإشارة و المعاطاة)[٣٨].

رابعاً: حكمة اشتراط الرضا في العقود.

تظهر حكمة اشتراط الرضا واضحة جلية في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٖ مِّنكُمۡ ﴾ النساء: ٢٩، حيث جاء النهي عن أكل أموال الغير إلا أن يكون هذا الأكل ناشئاً عن واقعة مبنية على الرضا، و إلا إذا انعدم الرضا كان ذلك خطراً على عقود الناس وتعاملاتهم وتهديداً لأمن أموالهم فينتج عنه أكل لأموال الغير بالباطل.

لذلك نجد الفقهاء قد اهتموا بدراسة عيوب الرضا وما يشوب الرضا من شوائب تحول دون تحقيق الغاية المرجوة من العقود حيث أرجعوا عيوب الرضا إلى أربع حالات عامة

وهي: الإكراه والخلابة والغلط واختلال التنفيذ [٣٩].

خامساً: صلة الوصل بين الرضا وأمن الأموال

بعد ما سبق من كلام نستطيع القول أن أمن الأموال في المعاوضات والرضا متلازمان فوجود

الرضا يورث استقرار العقود ومن ثم أمناً على الأموال، وانعدام الرضا يوقع في الخطر والهلاك والنزاع، فحيث انعدم الرضا كان الإكراه والغلط والخلابة واختلال التنفيذ ومتى وقع أحد أطراف العلاقة التعاقدية في واحد من هذه الشوائب كانت النتيجة أكل للأموال بالباطل لافتقاد وسائل أمن الأموال في المعاوضات المالية.

الفرع الثالث: التوثيق وأمن الأموال

أولاً: تعريف التوثيق

وثق به يثق بكسر الثاء فيهما ثقة، إذا ائتمنه والميثاق العهد والجمع المواثيق، ووثق الشيء توثيقاً فهو موثق ووثقه أيضاً قال له إنه ثقة، واستوثق منه أخذ منه الوثيقة[٨٨]، والوثيقة الصك بالدين أو البراءة منه والمستند وما جرى هذا المجرى[٨٩]، ولا يخرج المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللغوي[٩٠].

ثانياً: مشروعية التوثيق

توثيق تصرفات الإنسان أمر مشروع، والأصل في التوثيق قوله سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكْتُبُوهُ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وقوله تعالى ﴿ وَلِمَن جَآءَ بِهِۦ حِمْلُ بَعِيرٖ ﴾ (يوسف: ٧٢)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُمْ عَلَىٰ سَفَرٖ وَلَمْ تَجِدُواْ كَاتِبٗا فَرِهَٰنٞ مَّقْبُوضَةٞ ﴾ (البقرة: ٢٨٣).

ثالثاً: ما يدخله التوثيق من التصرفات

كل تصرف صحيح مستوف لشروطه التي وضعها الشرع يدخله التوثيق ففي قوله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكْتُبُوهُ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، يقول الجصاص (الآية إنما فيها الأمر بالإشهاد إذا صحت المداينة)[٩١].

أما ما جاء من التصرفات على غير ما شرعه الله فلا يدخل فيه التوثيق، يقول الزركشي (ولو رهن منه على أنه إذا حل الأجل فهو مبيع منه فالبيع والرهن فاسدان، فلو كان أرضاً فغرس فيها المرتهن أو بنى قبل حلول وقت البيع قلع مجاناً)[٩٢].

ومنه نفهم أن فساد العقد انعكس على فساد الرهن الذي هو بمثابة الوثيقة، فوسيلة الشيء تأخذ حكمه.

رابعاً: الحكمة من التوثيق

يقول السرخسي (فإن الله تعالى أمر بالكتابة في المعاملات فقال عز وجل إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه، ورسول الله أمر بالكتابة في المعاملة بينه وبين من عامله..... وفيه

متنعة من أوجه.

أحدها: صيانة الأموال وقد أمرنا بصيانتها ونهينا عن إضاعتها

الثانية: قطع المنازعة فإن الكتاب يصير حكماً بين المتعاملين ويرجعان إليه ثم المنازعة فيكون سبباً لتسكين الفتنة ولا يجحد أحدهما حق صاحبه مخافة أن يخرج الكتاب وتشهد الشهود عليه بذلك فينفضح في الناس

الثالثة: التحرز عن العقود الفاسدة لأن المتعاملين ربما لا يهتديان للأسباب المفسدة للعقد ليتحرزا عنها فيحملهما الكاتب على ذلك إذا رجعا إليه ليكتب

الرابعة: رفع الارتياب فقد يشتبه على المتعاملين إذا تطاول الزمان مقدار البدل ومقدار الأجل فإذا رجعا إلى الكتاب لا يبقى لواحد منهما ريبة)[٢٢].

خامساً: صلة الوصل بين التوثيق وأمن الأموال.

في الحقيقة أن ما ذكره الإمام السرخسي من فوائد للتوثيق والكتابة ما هي إلا ضوابط ووسائل لتحقيق أمن الأموال فهي تدور في هذا الفلك وهذا المعنى، وعليه فالتقيد بمضمون هذه الفوائد والوسائل يورث استقراراً للعقود وأمناً للأموال.

المطلب الثاني: وسائل سلبية في تحقيق أمن الأموال، وفيه ثلاثة فروع.

تمهيد:

يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٖ مِّنكُمۡ ﴾ (النساء: ٢٩).

ولما كانت أغلب التعاملات بين الناس معاوضة كان من الممكن أن تشتمل على أبواب عظيمة من الظلم وأكل أموال الناس بالباطل، يقول ابن تيمية (فإن التجارة فيها باب عظيم من أبواب ظلم الناس وأكل أموالهم بالباطل)[٢٣].

لذلك بنى الشرع جميع معاملاته على أصل ومقصد العدل ومنع الظلم، يقول ابن تيمية (الأصل في هذه المعاوضات والمقابلات التعادل من الجانبين فإن اشتمل أحدهما على غرر أو ربا دخلها الظلم فحرمها الله الذي حرم الظلم على نفسه وجعله محرماً على نفسه)[٢٤].

ولأكل أموال الناس بالباطل أشكال عدة منها الغرر والجهالة والربا والاحتكار..... وإلى تفصيل ذلك.

الفرع الأول: منع المعاملات الوهمية.

حرمت الشريعة الإسلامية المعاملات المالية الوهمية التي يسودها الغرر والجهالة لما فيها من مفاسد ومضار تلحق الفرد والمجتمع، فهي أكل للأموال بالباطل، وإخلال بالتوازن العقدي الذي

أراده الشارع في المعاوضات، وبسببها تقع العداوة والبغضاء بين الناس ناهيك عما ينتج عن ذلك من مخاطر تخلّ بأمن الأموال.

ولإيضاح أثر هذا النوع من التعاملات على أمن الأموال نتناول بعضاً منها بالدراسة والبحث.

المسألة الأولى: الغرر في العقود

أولاً: تعريف الغرر.

١ – لغة: الغرر هو الخطر الذي لا يدري أيكون أم لا [٩٧]، وعن الأصمعي بيع الغرر أن يكون على غير عهدة ولا ثقة، وقال الأزهري وتدخل – أي في الغرر – البيوع المجهولة التي لا يحيط بها المتبايعان [٩٨].

٢ – اصطلاحاً: في الاصطلاح لا تجد كبير فرق بين تعريف الفقهاء للغرر عن تعريف اللغويين.

يقول صاحب المبدع (الغرر ما تردد بين أمرين ليس أحدهما أظهر)[٩٩]، بمعنى أن هذا الأمر الذي تردد بين أمرين مجهول العاقبة لا يعلم وجوده من عدمه ولا يرجح أحدهما على الآخر وبهذا المعنى أيضاً جاء تعريف السرخسي بقوله (الغرر ما يكون مستور العاقبة)[١٠٠].

ثانياً: أقسام الغرر.

ينقسم الغرر من حيث أثره في العقد إلى قسمين، غرر كبير له أثر على العقد، وغرر قليل لا أثر له على العقد، يقول ابن رشد (والفقهاء متفقون على أن الغرر الكثير في المبيعات لا يجوز وأن القليل يجوز)[١٠١].

والمتتبع لكلام الفقهاء يجد أن الغرر كي يكون له أثر في حكم العقد لا بد أن تتوافر فيه شروط على النحو التالي:

١ – أن يكون الغرر كثيراً: حيث أن الغرر القليل لا أثر له في العقود فهو مما يعفى عنه يقول القرافي (والغرر والجهالة ثلاثة أقسام كثير ممتنع إجماعاً كالطير في الهواء وقليل جائز إجماعاً كأساس الدار وقطن الجبة ومتوسط اختلف فيه هل يلحق بالأول أو بالثاني)[١٠٢].

ويقول صاحب المنتقى (ومعنى بيع الغرر والله أعلم ما كثر فيه الغرر وغلب عليه حتى صار البيع يوصف ببيع الغرر فهذا الذي لا خلاف في المنع منه وأما يسير الغرر فإنه لا يؤثر على فساد عقد فإنه لا يكاد يخلو عقد منه)[١٠٣].

٢ – أن يكون الغرر في المعقود عليه أصالة: حتى يكون له أثر في صحة وعدم صحة العقد أما لو كان الغرر واقعاً فيما هو تابعاً للمقصود بالعقد فإنه لا يؤثر في العقد لذلك نجد الفقهاء وقد وضعوا القاعدة القائلة (يغتفر في التوابع ما لا يغتفر في غيرها)[١٠٤].

و من أمثلة ذلك: ما ذهب إليه الفقهاء من عدم جواز بيع الحمل في بطن أمه وبيع ما في أصلاب الفحول واللبن في الضرع ونقلوا الإجماع على ذلك لأنه غرر وهذا بخلاف ما لو باع حيوان حاملاً عندها صح البيع ودخل الحمل في البيع تبعاً وكذلك لو باع حيواناً في ضرعه لبن حتى لو كان مجهولاً صح البيع لدخول اللبن في الحيوان تبعاً"[١٠٤].

٣ - ألا تدعوا الحاجة للعقد: فإن كان للناس حاجة في ذلك العقد الذي يحتوي على غرر جاز العقد ولم يؤثر الغرر على صحة العقد، يقول النووي (بيع الغرر باطل والمراد ما كان فيه غرر ظاهر يمكن الاحتراز عنه فأما ما تدعوا إليه الحاجة ولا يمكن الاحتراز عنه كأساس الدار وشراء الحامل مع احتمال أن الحمل واحد أو أكثر وذكر أو أنثى وكامل الأعضاء أو ناقصها وكشراء الشاة في ضرعها لبن ونحو ذلك يصح بيعه بالإجماع)[١٠٥].

٤ - وذهب المالكية إلى شرط آخر وهو كون الغرر في عقود المعاوضات دون التبرعات فلا يؤثر فيها، يقول القرافي (ومنهم من فصل - وهو مالك - بين قاعدة ما يجتنب فيه الغرر والجهالة وهو باب المحاكاة والتصرفات الموجبة لتنمية الأموال وما يقصد به تحصيلها وقاعدة ما لا يجتنب فيه الغرر والجهالات)[١٠٦].

هذا والغرر أحياناً يكون في العقد وأحياناً في الشرط[١٠٧]، وغرر العقود يكون بعقود المعاوضات عند مالك ويكون بغيرها عند الجمهور كما سبق، ولكني أقتصر هنا ببيان أثر الغرر على عقد البيع إذ هو الغالب في تعاملات الناس ولأظهر من خلاله في النهاية أثر الغرر على أمن الأموال.

ثالثاً: الغرر في عقد البيع.

الغرر في عقد البيع إما أن يكون في صيغة العقد أو يكون في محل العقد:

١ - الغرر في صيغة العقد: فقد ينعقد البيع على صفة تجعل فيه غرراً، بمعنى أن الغرر يتعلق بنفس العقد أي الإيجاب والقبول لا بمحله، ويتضح ذلك من خلال الأمثلة التالية:

- بيع الحصاة: يقول الغزالي في الوسيط عن بيع الحصاة (وهو أن يجعل رمي الحصى بيعاً أو يقول نظير منك من السلع ما تقع عليه حصاتك إذا رميت)[١٠٨]، وواضح هنا أن الغزالي قد ذهب إلى فساد هذا البيع لعدم وجود الصيغة في البيع إذ جعل رمي الحصاة بيعاً اكتفاء به عن الصيغة يقول الغزالي في الوسيط (وهو باطل لأنه تعليق أو عدول عن الصيغة الشرعية)[١٠٩].

وأشبه ما يكون هذا البيع الباطل في أيامنا هذه بما يجري في المسابقات حيث تدفع قيمة أداة يرمى بها على أشياء مختلفة الأسعار والأنواع وحيثما وقعت الأداة تم الحصول على البضاعة التي أصابتها الأداة.

- بيع الملامسة: يقول ابن عابدين (أما الملامسة كأن يلمس كل منهما ثوب صاحبه بغير تأمل

ليلزم اللامس البيع فلا خيار له ثم الرؤية وهذا بأن يكون مثلاً في ظلمة أو يكون الثوب مطوياً مرئياً يتفقان على أنه إذا لمسه فقد باعه منه وفساده لتعليق التمليك على أنه متى لمسه وجب البيع وسقط خيار المجلس)[١١٠].

وواضح هنا أن ابن عابدين جعل سبب فساد هذا البيع أن المتبايعان قد أقاما اللمس مقام الصيغة فأوجبا البيع بمجرد اللمس استغناءً عن الصيغة وهذا النوع من البيوع يشبه في أيامنا بعض الصور التي يقوم بها الباعة حيث يوجب البيع على المشتري بمجرد اللمس أو بمجرد فتح الصندوق أو بمجرد إحضار البضاعة أو ما شابه ذلك.

- بيع المنابذة: يقول ابن عابدين (والمنابذة أن ينبذ كل واحد منهما ثوبه إلى الآخر ولا ينظر كل واحد منهما إلى ثوب صاحبه على جعل النبذ بيعاً)[١١١].

واضح هنا أيضاً أن ابن عابدين جعل فساد هذا البيع أن المتبايعان قد أقاما النبذ مقام الصيغة فأوجبا البيع بمجرد النبذ استغناءً عن الصيغة، وشبه هذا البيع ببعض بيوع أيامنا هذه كشبه بيع الملامسة.

وهذه البيوع كلها منهي عنها - الحصاة والملامسة والمنابذة - لما فيها من الغرر، وفيما يرويه أبو هريرة عن رسول الله ﷺ أنه (نهى عن بيع الحصاة وعن بيع الغرر)[١١٢] وكذلك أنه ﷺ (نهى عن الملامسة والمنابذة)[١١٣].

- صلة الوصل بين الغرر الواقع في صيغة العقد وأمن الأموال.

لاحظنا هنا أن الغرر في جميع الصور السابقة قد تعلق بنفس العقد أي الإيجاب والقبول الذي يعبر عنه بالصيغة، والصيغة هي ما صدر من المتعاقدين دالاً على توجه إرادتهما الباطنة لإنشاء العقد وإبرامه وتعرف الإرادة الباطنة بواسطة اللفظ أو ما يقوم مقامه من الفعل أو الإشارة أو الكتابة[١١٤]، فلو وقع الغرر - الذي هو الخطر - في هذه الصيغة التي هي بوصلة الإرادة الباطنة لانعكس هذا الخطر على كل مقومات - أركان - العقد وتجاوز الصيغة إلى المتعاقدان والمحل - العين وما يقابلها من الثمن - وبالتالي كان تهديداً مباشراً لاستقرار العقود وأمن الأموال وتعطيلاً لمقصد الشارع في حفظ الأموال وصيانتها.

٢ - الغرر في محل العقد: محل العقد في عقد البيع هو المعقود عليه أي المبيع والثمن وقد يقع الغرر في كل منهما والغرر الذي يقع في المعقود عليه إنما يقع نتيجة الجهالة به فكان لا بد من معلومية المعقود عليه لكلا المتعاقدين[١١٥].

- الغرر في المبيع: والغرر في المبيع يرجع إلى واحد من الأمور التالية: الجهل بذات البيع أو جنسه أو نوعه أو صفته أو مقداره أو أجله أو عدم القدرة على تسليمه أو التعاقد على المحل المعدوم

أو عدم رؤيته ويتضح هذا كله من خلال الأمثلة التالية:

أ- الغرر في المبيع نتيجة الجهل بذاته: كأن يبيعه سيارة من مجموعة سيارات بينها اختلاف دون أن يعينها، أو شجرة من بستان، أو شاة من قطيع غير متساوٍ أفراده في قيمتها [١١٦] فالمبيع هنا وإن كان معلوم الجنس إلا أنه مجهول الذات مما يؤدي إلى حصول نزاع في تعيينه فالبائع يريد أن يعطي المشتري أقل سيارة قيمة أو أهزل شاة والمشتري يطلب العكس تماماً فيقع النزاع ويهدد أمن الأموال نتيجة الغرر والجهالة.

ب - الغرر في المبيع نتيجة الجهل بجنسه: ومثاله بيع الحصاة كأن يقول بعتك سلعة دون أن يسمي هذه السلعة وقد سبق الكلام عن بيع الحصاة [١١٧].

ت - الغرر في المبيع نتيجة الجهل بنوعه: ومثاله أن يبيع سيارة دون بيان نوعها أهي صغيرة أم كبيرة أم خاصة..... [١١٨].

ث - الغرر في المبيع نتيجة الجهل بصفته: ومثاله بيع الحمل قبل وجوده وبيع عسب الفحل وبيع المضامين والملاقيح [١١٩].

ج- الغرر في المبيع نتيجة الجهل بمقداره: ومثاله بيع المزابنة والمحاقلة وكذلك بيع ضربة الغائص [١٢٠].

ح - الغرر في المبيع نتيجة الجهل بأجله: ومثاله بيع حبل الحبلة [١٢١]. ويروى الحبلة بالكسر فيتناول عندها بيع الحمل ويروى بالنصب فيكون المراد بيع ما يحمل هذا الحمل [١٢٢].

خ - الغرر في المبيع نتيجة التعاقد على المبيع: ومثاله بيع المعاومة والسنين وبيع الثمر التي لم تخلق [١٢٣].

د - الغرر في المبيع نتيجة عدم القدرة على تسليم المحل: ومثاله بيع البعير الشارد والطير في الهواء وبيع الإنسان ما ليس عنده [١٢٤].

ويمكن القول هنا بأن (نهي النبي ﷺ عن بيع ما ليس عندك) [١٢٥]، هو نهي عن الاقتصاد الورقي لما في ذلك من جهالة وتغرير تزيد من احتمالات النزاع وتؤدي لحالات بيع وشراء وهمي تؤدي في الغالب إلى تدهور الحالة الاقتصادية، وهذا ما تنبهت إليه أسواق البورصة فعمدت للتخفيف منها، كما أسندت الهيئة الفرنسية العليا للرقابة المالية - وهي أعلى هيئة رسمية تعنى بمراقبة نشاطات البنوك - قراراً يقضي بمنع تداول الصفقات الوهمية والبيوع الرمزية التي يتميز بها النظام الرأسمالي واشتراط التقابض في أجل محدد بثلاثة أيام لا أكثر من إبرام العقد [١٢٦]. هذا وتظهر صلة الوصل بين الغرر الواقع في محل العقد وأمن الأموال من خلال الملاحظة في الصور السابقة أن الغرر الواقع في محل العقد إنما وقع أصلاً لوجود الجهالة المتنفية

بين الجهل بجنس المبيع ونوعه وصفته ومقداره..... ووجود الجهالة أمر" كاف لحصول النزاع بين أطراف العلاقة التعاقدية وبالتالي تهديدا" لاستقرار العقود ولأمن الأموال ولقصد الشارع في حفظها نتيجة هذا النزاع.

المسألة الثانية : الجهالة في العقود

أولا" : تعريف الجهالة

١ - لغة: الجيم والهاء واللام أصلان: أحدهما خلاف العلم والآخر الخفة وخلاف الطمأنينة، فالأول الجهل وهو نقيض العلم[١٣٧]، وهو المراد هنا، وجهلت الشيء جهلا" وجهالة خلاف علمته[١٣٨].

٢ - اصطلاحا": يقول القرافي (وأما ما علم حصوله وجهلت صفته فهو المجهول، كبيعه ما في كمه فهو يحصل قطعا" لكن لا يدري أي شيء هو، فالغرر والمجهول كل واحد منهما أعم من الآخر من وجه وأخص من وجه فيوجد كل واحد منهما مع الآخر وبدونه، أما وجود الغرر بدون الجهالة فكشراء العبد الآبق المعلوم قبل الإباق لا جهالة فيه وهو غرر لأنه لا يدري هل يحصل أم لا والجهالة بدون الغرر كشراء حجر يراه لا يدري أزجاج هو أم ياقوت فمشاهدته تقتضي القطع بحصوله فلا غرر وعدم معرفته تقتضي الجهالة به)[١٣٩].

ومنه يمكن القول بأن الجهالة: وصف للشيء المعلوم الحصول المخفي ما أريد منه أو من جنسه أو وصفه أو مقداره أو وقت وجوده.

ثانيا" : أقسام الجهالة

يقول القرافي (ثم الغرر والجهالة ثلاثة أقسام كثير ممتنع إجماعا" كالطير في الهواء وقليل جائز إجماعا" كأساس الدار وقطن الجبة ومتوسط اختلف فيه هل يلحق بالأول أو الثاني)[١٤٠].

ومما سبق فالجهالة ثلاثة أقسام كالتالي:

١ - الجهالة الكثيرة (الفاحشة): كقول البائع للمشتري بعتك دابة من قطيعي أو مركبة من مركباتي..... فهذه جهالة مفضية للنزاع مانعة من التسليم والتسلم لأن كلا" من الطرفين ينظر للعين المعقود عليها من زاوية تختلف عن الأخرى سواء أكانت هذه الجهالة ناتجة عن جهالة الجنس أو أي سبب آخر لطالما أنها تفضي للنزاع، يقول الكاساني (إن كانت تلك الجهالة مفضية إلى المنازعة تمنع صحة العقد وإلا فلا، لأن الجهالة المفضية إلى المنازعة تمنع من التسلم والتسليم فلا يحصل المقصود من العقد فكان العقد عبثا" لخلوه عن العاقبة الحميدة وإذا لم تكن مفضية إلى المنازعة يوجد التسلم والتسليم فيحصل المقصود ثم العلم بالمعقود عليه وهو المنفعة يكون ببيان الأشياء)[١٤١].

٢ - الجهالة القليلة (اليسيرة): كقول البائع للمشتري بعتك كذا (مقداراً معلوماً) من هذه الكمية وأجزائها غير متفاوتة فلا يمنع البيع هنا لجهالة عين الكمية لعدم التفاوت بين أجزائها يقول الكاساني (ولو قال بعتك قفيزاً من هذه الصبرة صح وإن كان قفيزاً من صبرة مجهولاً لكن هذه جهالة لا تفضي إلى المنازعة لأن الصبرة الواحدة متماثلة القفزان بخلاف الشاة من القطيع وثوب من الأربعة لأن بين شاة وشاة تفاوتاً فاحشاً وكذا بين ثوب وثوب) [١٣٢].

٣ - الجهالة المتوسطة: وهي الجهالة التي تلحق بواحد من القسمين السابقين فإما فاحشة وإما يسيرة وإلحاقها هنا أو هناك يختلف باختلاف قواعد وضوابط الفقهاء، يقول القرافي (ومتوسط اختلف فيه هل يلحق بالأول أو بالثاني، فلارتفاعه عن القليل ألحق بالكثير ولانخفاضه عن الكثير ألحق بالقليل وهذا هو سبب اختلاف العلماء في فروع الغرر والجهالة)[١٣٣].

ومما سبق تبين لنا أقسام الجهالة إجمالاً عند الفقهاء من حيث فحشها وقلتها وما تردد بينهما، وهذه الجهالة لا تختص بباب فقهي دون آخر فقد تقع في عقد البيع وقد تقع في غيره من أبواب المعاملات المالية وكذلك في الوصية والنسب والمهر والخلع وغيرها [١٣٤].

ثالثاً: أنواع الجهالة.

الجهالة تكون في واحد أو أكثر مما يلي: الصيغة - العاقدان - الثمن - المثمن - الأجل. وإلى بيان أحكام كل مما يلي:

١ - الجهالة في الصيغة:

لجهالة الصيغة أثر في انعقاد العقد فإذا وقعت الجهالة فيها فلا اعتبار لهذه الصيغة عندئذ وسبب ذلك أن الصيغة تعبر عن الرضا الذي عليه مدار العقد فإن أصابها أي جهالة انعكس ذلك على الرضا فأصابه من الشوائب ما يمنع انعقاد العقد معه، وأدى ذلك لخلل في أمن الأموال واستقرارها باختلال الرضا مما يمنع العاقبة الحميدة المرجوة من العقود، وسواء في هذا أوقعت الجهالة في معنى الصيغة فلم يعرف المتعاقد الآخر ما تكلم به الطرف الأول أم وقعت في الدلالة حيث خفيت حقيقة قصد العاقد، يقول السيوطي في تعليل عدم صحة بيع السكران (لأنه لا يعلم ما يعقد عليه والعلم شرط في المعاملات المالية)[١٣٥]. ويقول ابن القيم (إن الله تعالى وضع الألفاظ بين عباده تعريفاً ودلالة على ما في نفوسهم فإذا أراد أحدهم من الآخر شيئاً عرفه بمراده وما في نفسه بلفظه ورتب على تلك الإيرادات والمقاصد أحكامها بواسطة الألفاظ ولم يرتب تلك الأحكام على مجرد ما في النفوس دلالة فعل أو قول ولا على مجرد ألفاظ مع العلم بأن المتكلم بها لم يرد معانيها ولم يحط بها علماً) [١٣٦].

٢ - الجهالة في العاقدين:

وليس المقصود هنا جهالة ذات الشخص أو اسمه فهذا لا يؤثر في حالة العقد ولكن المقصود جهالة بوصف أو حال لأحد العاقدين تكون موضع اعتبار بحيث لو علمت قبل التعاقد لم ينعقد العقد أو كان له وضع آخر وأوضح ذلك بمثال: فلو استأجر رجل دارا ثم بعد ذلك ظهر أنه يشرب الخمر أو أنه فاسق أو صاحب دعارة فالإمام له أن يمنعه ويكف أذاه عمن حوله من الجيران وله أن يخرجه أيضا إن رأى المصلحة في إخراجه[١٣٧]، بمعنى جهل المؤجر بداية بصفة موجودة في المستأجر ثم ظهور هذه الصفة فيما بعد كان له أثر على حالة العقد من حيث عدم لزومه واستمراره.

٣ - الجهالة في الثمن:

فتسمية الثمن حين العقد لازمة بالإضافة إلى كونه معلوم القدر والوصف [١٣٨]، لأن جهالته تفضي إلى النزاع بين المتعاقدين وتكون مفسدة للعقد [١٣٩]، ولأن جهالة الثمن تهديد لأمن الأموال ولاستقرار العقود فالبائع يطلب وصفا وقدرا ظنه أنه الثمن، والمشتري يدفع وصفا وقدرا آخر على أنه هو الثمن مما يفتح باب النزاع بين المتعاقدين.

٤ - الجهالة في المبيع:

ولا بد في المبيع أن يكون معلوما للمشتري بالجنس والنوع والصفة والمقدار [١٤٠]، ويحصل العلم بكل ما يميز المبيع عن غيره ويمنع المنازعة [١٤١]، فبيع المجهول جهالة تفضي إلى المنازعة غير صحيح كبيع شاة من قطيع أو ثوب من أثواب [١٤٢].

هذا وقد سبق الكلام عن العلاقة بين أمن الأموال وجهالة المبيع فلا داعي للإعادة هنا [١٤٣].

٥- الجهالة في الأجل:

يشترط في عقد البيع معرفة الأجل معرفة مزيلة للجهالة ويتم العلم بالأجل بتقدير مدته بالأهلة نحو أول شهر رجب أو أوسط شهر محرم أو يوم معلوم منه أو ما شابه ذلك يقول صاحب الهداية (والبيع إلى النيروز والمهرجان وصوم النصارى وفطر اليهود إذا لم يعرف المتبايعان ذلك فاسد لجهالة الأجل وهي مفضية إلى المنازعة في البيع لابتنائها على المماكسة إلا إذا كانا يعرفانه لكونه معلوما عندهما)[١٤٤]، والعلاقة بين أمن الأموال وجهالة الأجل أن جهالة الأجل مفضية للنزاع وكل نزاع في العقود يهدد استقرارها وأمن الأموال فيها.

الفرع الثاني: منع الربا.

أولا: تعريف الربا.

١- لغة: الراء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد، وهو الزيادة والنماء والعلو، تقول من ذلك: ربا الشيء يربو، إذا زاد [١٤٥].

٢- اصطلاحاً: عرف الربا بتعريفات عدة منها: (عقد على عوض مخصوص غير معلوم التماثل في معيار الشرع حالة العقد أو مع تأخير في البدلين أو أحدهما)[١١٦].

ثانياً: حكم الربا.

الربا محرم بالكتاب والسنة والإجماع، وهو من الكبائر، والسبع الموبقات، ومن استحله فقد كفر لإنكاره معلوماً من الدين بالضرورة [١١٧].

ثالثاً: أنواع الربا.

الربا إما أن يكون عن طريق القرض أو يكون عن طريق البيع.

١- ربا القرض: وهو الناشئ عن كل قرض متعارف أو مشروط فيه جر نفع [١١٨].

٢- أما ربا البيوع فهو نوعان:

- ربا النسيئة: وهو الزيادة المأخوذة بسبب تأجيل الدين المستحق إلى وقت في المستقبل وهو ربا الجلي: أتقضي أم تزيد [١١٩].

- ربا الفضل: وهو بيع النقد بالنقد من جنسه مع الزيادة أو بيع الطعام بالطعام من جنسه مع الزيادة [١٢٠].

رابعاً: أثر الربا في العقود.

ذهب الفقهاء إلى أن العقد الذي يخالطه الربا مفسوخ لا يجوز بحال [١٢١] وأن من أربى ينقضُ عقده ويرد فعله وإن كان جاهلاً لأنه فعل ما حرمه الشارع وهو منهي عنه، والنهي يقتضي التحريم والفساد [١٢٢].

يقول عليه الصلاة والسلام (وربا الجاهلية موضوع وأول ربا أضع ربانا: ربا عباس بن عبد المطلب فإنه موضوع كله)[١٢٣]. قال النووي المراد بالوضع الرد والبطلان[١٢٤].

خامساً: من حكم تحريم الربا.

منها ما يتضمنه الربا من ضرر اجتماعي وظلم اقتصادي وأكل لأموال الناس بالباطل من غير جهد ولا عمل كما أن الربا أحد أهم أسباب التضخم النقدي وتكديس الثروات بأيدي قلة من الناس فيتحكمون بالآخرين [١٢٥].

يقول القرطبي (وقال بعض الناس حرمه الله - أي الربا - لأنه متلفة للأموال مهلكة للناس[١٢٦]، ولا يتسع المقام لإيضاح الآثار السلبية الخطيرة التي تنجم عن الربا كاملة

سادساً: صلة الوصل بين الربا وأمن الأموال.

يتضح مما سبق وبشكل جلي الارتباط الوثيق بين التعامل بالربا وتهديد أمن الأموال فهو كما أشرت سابقاً متلفة وهل يوجد تهديد لأمن الأموال أعظم من الإتلاف، بل يتعدى خطر الربا

ويتجاوز إتلاف الأموال إلى إتلاف العباد ناهيك عما يتحمله الاقتصاد من أعباء جمة نتيجة التعامل بالربا تؤدي غالباً إلى انهياره.

الفرع الثالث: منع الاحتكار والاكتناز.

المسألة الأولى: منع الاحتكار.

أولاً: تعريفه.

١- لغة: هو مصدر من احتكرت الشيء إذا جمعته وحبسته وصاحبه محتكر والحكرة بالضم اسم من الاحتكار وهي حبس الطعام انتظاراً لغلائه[١٥٩].

٢- اصطلاحاً: عرفه ابن عابدين بقوله (اشتراء الطعام ونحوه وحبسه إلى الغلاء)[١٦٠] وعرفه الشرواني من الشافعية بقوله (إمساك ما اشتراه في الغلاء لا الرخص من الأقوات ولو تمراً أو زبيباً ليبيعه بأغلى منه عند الحاجة)[١٦١]. وعرفه صاحب كشاف القناع بقوله. (الاحتكار بالقوت هو أن يشتريه للتجارة ويحبسه ليغل فيغلو)[١٦٢].

ويلاحظ على ما سبق من تعريفات أنها قصرت موضوع الاحتكار على الطعام في حين أن الاحتكار يقع في الطعام وغيره ولا يقل خطره في شيء دون غيره بل ربما يتجاوز خطره في غير الطعام عنه في الطعام، لذلك نرى أن أبو يوسف والمالكية قد أدخلوا في تعريفهم للاحتكار كل ما أضر بالناس، يقول ابن عابدين(وعند أبي يوسف كل ما أضر بالناس حبسه فهو احتكار)[١٦٣]، وجاء في المدونة (الحكرة في كل شيء في السوق من الطعام والزيت والكتان وجميع الأشياء والصوف وكل ما أضر بالناس)[١٦٤].

وهنا نلاحظ أن من حرر المادة التي يجري فيها الاحتكار فجعله في كل ما أضر بالناس إنما كان صاحب نظر فقهي عميق سبق عصره ربما بسنين كثيرة فظهر صوابه وسداده في عصرنا هذا.

ثانياً: حكم الاحتكار.

اتفقت أنظار الفقهاء وآراؤهم في حكم الاحتكار فهو نوع من أنواع الظلم الذي يلحق بالعباد ومن هنا ذهب جمهور الفقهاء إلى تحريم الاحتكار[١٦٥]، واستدلوا على ما ذهبوا إليه بأدلة عدة منها قوله ﷺ (لا يحتكر إلا خاطئ)[١٦٦].

ثالثاً: شروط الاحتكار.

من الأمور التي لا خلاف فيها بين العلماء أن الاحتكار ليس مطلق الحبس[١٦٧]، فقد يحبس الإنسان قوت عياله لسنة أو لأكثر من ذلك ولا يعد هذا الفعل من قبيل الاحتكار المحرم، ويدل على ذلك فعل رسول الله ﷺ حيث كان (يبيع نخل بني النضير ويحبس لأهله قوت سنتهم)[١٦٨]، والحديث واضح الدلالة على أن هذا النوع من الحبس والإمساك مباح حلال كما أنه لا

يوجد في الحديث دلالة على عدم جواز إمساك الطعام والقوت للأهل أكثر من سنة، وفي ذلك يقول صاحب مغني المحتاج (وفي كراهية إمساك ما فضل عن كفايته وكفاية عياله سنة وجهان أوجههما عدم الكراهة لكن الأولى بيعه كما صرح به في أصل الروضة)[170].

وعليه فإن الاحتكار المحرم الذي هو موضوع البحث هنا، ما توافرت فيه عدة شروط أذكر منها:

١- أن تكون المادة المحتكرة من الأقوات [174]، والذي يظهر أن حصر الاحتكار على الأقوات لا ينهض به دليل مع اعتماد الإضرار علة تحريم الاحتكار، وقد سبق بيان ذلك.

٢- أن يكون الشيء المحتكر قد اشتري من سوق البلدة وليس مجلوبا أو مستوردا [175]، وفي التفريق بين كون المادة المحتكرة مشتراة من سوق البلدة أو مستوردة مؤثرا في حكم الاحتكار تفريقا لا يستند إلى دليل مقنع طالما أن المادة المحتكرة أيا كان مصدرها مضرة بالعامة والناس فعلا.

٣- شرط مدة الاحتكار حيث قيدت بعض الأحاديث النهي عن الاحتكار بأربعين ليلة أو أكثر [176].

ويمكن القول هنا بالنسبة لشرط مدة الاحتكار: صحيح أنه ورد في بعض الأحاديث [177] تحديد للمدة نحو أربعين يوما لكن هذا محمول على الفترة التي يغلب على الظن تحقق الضرر فيها وليست للتقييد، لأن علة الاحتكار هي حقيقة الضرر فإذا وقع الضرر استوجب التحريم طالت المدة أم قصرت، وفي هذا يقول ابن عابدين (وقيل شهرا وقيل أكثر وهذا التقدير للمعاقبة في الدنيا بنحو البيع والتغريم لا للإثم لحصوله وإن قلت المدة)[178]، ويقول الشوكاني (ولم أجد من ذهب إلى العمل بهذا العدد)[179]، والذي يظهر أنه لا ينهض دليل بهذا الشرط.

٤ - أن يكون شراء المادة المحتكرة وقت غلاء الأسعار انتظارا لزيادة الغلاء في سعرها، يقول صاحب التنبيه (ويحرم الاحتكار في الأقوات وهو أن يبتاع في وقت الغلاء فلا يبيعه ويمسكه ليزداد في ثمنه)[180].

رابعا: صلة الوصل بين الاحتكار وأمن الأموال.

يقول ابن القيم عند ذكره لبعض أشكال الاحتكار (ومن ذلك أن يلزم الناس ألا يبيع الطعام أو غيره من الأصناف إلا ناس معروفون فلا تباع تلك السلعة إلا لهم ثم يبيعونها هم بما يريدون[181] فلو باع غيرهم ذلك منع وعوقب فهذا من البغي في الأرض والفساد والظلم الذي يحبس به قطر السماء)[182].

وبهذا يتضح أن الاحتكار نوع من أنواع أكل أموال الناس بالباطل يستغل المحتكر حاجة الناس واضطرارهم ليسلبهم جزءا من أموالهم بغير حق، وهذا تهديد مباشر لأمن الأموال.

المسألة الثانية: منع الاكتناز

أولاً: تعريفه

١- لغة: الكاف والنون والزاي أصل صحيح يدل على تجمع على شيء، ومن ذلك ناقة كناز اللحم أي مجتمعة [١٢٩].

٢- اصطلاحاً: جمع المال بعضه على بعض وادخاره وقيل المال المدفون وقد صار في الدين صفة لكل مال لم يخرج منه الواجب وإن لم يكن مدفوناً [١٣٠].

ثانياً: حكمه.

والاكتناز محرم لقوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ (التوبة: ٣٤)، ولا يرد هنا الاعتراض الذي مفاده أن المراد من هذه الآية أهل الكتاب، فهي لهم ولغيرهم من المسلمين، يقول القرطبي (واختلف الصحابة في المراد بهذه الآية فذهب معاوية إلى أن المراد بها أهل الكتاب لأن قوله والذين يكنزون مذكور بعد قوله إن كثيراً من الأحبار والرهبان ليأكلون أموال الناس بالباطل وقال أبو ذر وغيره المراد بها أهل الكتاب وغيرهم من المسلمين وهو الصحيح) [١٣١].

ثالثاً: المراد بكنز الأموال.

تعددت آراء العلماء في المراد من الكنز وفيما يلي توضيح ذلك.

١- ما زاد من المال عن النفقة فهو كنز وإن أديت زكاته، وقيل مما فضل عن الحاجة مطلقاً يقول القرطبي (اختلف العلماء في المال الذي أديت زكاته هل يسمى كنزاً أم لا فقال قوم..... أربعة آلاف فما دونها نفقة وما كثر فهو كنز وإن أديت زكاته ولا يصح) [١٣٢]، ويقول كذلك (وقيل الكنز ما فضل عن الحاجة روي عن أبي ذر وهو مما نقل من مذهبه وهو من شدائده ومما نقل عنه) [١٣٣].

٢- الكنز هو كل مال لم تؤد زكاته، يقول الطبري فيما ينقله عن ابن عمر (قال كل ما أديت زكاته فليس بكنز وإن كان مدفوناً وكل مال لم تؤد زكاته فهو الكنز الذي ذكره الله في القرآن يكوى به صاحبه وإن لم يكن مدفوناً) [١٣٤].

٣- الكنز للأموال هو المال الذي لم تؤد منه الحقوق العارضة كفك الأسير وإطعام الجائع وغير ذلك [١٣٥].

رابعاً: صلة الوصل بين الاكتناز وأمن الأموال.

وبعيداً عن آراء العلماء حول ماهية المال المكتنز ومتى يخرج المال من دائرة الاكتناز المحرم فإن الاكتناز بحد ذاته ظاهرة مذمومة وذلك لأنه حبس للمال وبالتالي حرمان للمجتمع من

الاستفادة من هذا المال، والاكتناز كذلك سبب رئيسي في زيادة البطالة والكساد وما ينجم عنهما من فوضى ومشاكل اجتماعية واقتصادية وأكل للأموال بالباطل وانتشار للتعاملات المقدية المحرمة وهذا كله في النتيجة تهديد لأمن الأموال واستقرار النقود، لذلك كان القضاء على الاكتناز طريق لزيادة التشغيل والإنتاج بما يعود بالخير والأمن والاستقرار على الجميع.

ويجدر الانتباه هنا إلى أن الإسلام لم يقف في محاربة الاكتناز عند حد التحريم والوعيد بل خطى في سبيل ذلك خطوات عملية لها قيمة وأثر في تحريك النقود المكنوزة وإخراجها من مكامنها وجحورها إلى ساحة الحركة والانطلاق، ومن هذه الخطوات فرض الزكاة كل حول، وهي من أفضل الطرق في القضاء على حبس النقود واكتنازها لما في الاكتناز من مرض وبيل حار علماء الاقتصاد في علاجه حتى دفع البعض للاقتراح أن تكون النقود غير قابلة للكنز بوضع تاريخ إصدار وتاريخ صلاحية لها حتى تبطل صلاحيتها للادخار والكنز، وتسمى هذه العملية المقترحة النقود الذائبة، وهذه الطرق وغيرها وإن كانت تلتقي في الهدف مع رؤية الإسلام لكنها تعتريها صعوبات عدة في عملية التطبيق فكانت الزكاة أيسر وأبسط، مما يُحفز الإنسان على تنمية ماله حتى لا تأكله الزكاة [١٨].

وكذلك من الخطوات العملية التي سعى لها الإسلام للقضاء على الاكتناز بالإضافة للزكاة ما يستحق على مالك المال من نفقة الأقارب والأهل وكافة المحتاجين.

المبحث الثالث: تطبيقات معاصرة (الأزمة المالية العالمية).

تمهيد:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بكثرة وقوع الاضطرابات والتقلبات المالية وهو ما أهله لأن يوسم بعصر الاضطرابات عن جدارة واستحقاق فلا يكاد يخلو عقد دون وقوع اضطراب واحد على الأقل بما حدا بمنتدى الاقتصاد العالمي في تقريره الصادر مطلع عام ٢٠٠٨ إلى القول بأن النظم المالية المضطربة تمثل تحديا" كبيرا" يؤثر على استقرار الاقتصاد العالمي وحدا بصندوق النقد الدولي في تقريره نصف السنوي عن الاستقرار المالي الصادر في أبريل من عام ٢٠٠٨ إلى وصف النظام المالي العالمي بالهش[١٧٥].

لكن السؤال الأهم من هذا التوصيف المختصر يبقى في الكشف عن الأسباب ومن ثم الحلول والمقترحات لوضع حد لهذه الأزمات المالية المتتالية التي تبلغ الإنجازات والمكتسبات الاقتصادية التي حققت على مدى سنين في ظرف زمني قليل مشابهة في ذلك سلوك الزلازل عند حدوثها.

المطلب الأول: من أبرز أسباب الأزمة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن أسباب الأزمة المالية العالمية متعددة ولكني أذكر هنا أهم الأسباب المباشرة ذات الصلة بموضوع البحث التي أدت إلى الانهيار.

أولاً: الفساد الإداري:

قد يتمثل هذا الفساد بالرشوة للحصول على القروض أو التلاعب في تقويم الضمانات وتحديد مبالغ القروض وآجال تسديد أقساطها ومعدلات الفائدة عليها، وقد يقع هذا الفساد بصور أخرى مثل اختلاس أموال البنك أو منح بعض المتنفذين قروضا" يتهربون بعد ذلك من سدادها وبهذا تزداد الديون المشكوك فيها والديون المعدومة وتتجمد أموال البنوك وقد تصبح عاجزة عن رد الودائع وتعلن إفلاسها فلا بد من رقابة داخلية وخارجية لمنع وقوع الرشوة والفساد والاختلاس والسرقات وما شابه ذلك لاسيما وأن وقوع أحد البنوك في الإفلاس قد يجر معه بنوكا أخرى فتفلس البنوك واحدا" تلو الآخر[١٧٦].

- صلة الوصل بين أمن الأموال في المعاوضات المالية والفساد الإداري.

الحقيقة أن الفساد الإداري من الأسباب المباشرة التي تهدد أمن الأموال وتعرضها للخطر وقد تمت الإشارة إلى هذا في النص السابق (وقد تصبح عاجزة - أي البنوك - عن رد الودائع وتعلن إفلاسها) والسبب في ذلك انعدام الجانب الأخلاقي في الاقتصاديات الرأسمالية لذلك جاءت التوصية في النص السابق (فلا بد إذن من وجود رقابة داخلية وخارجية لمنع وقوع الرشوة)

أما في عقود المسلمين المالية فلا انفصال بين الجانب الأخلاقي وبين النفع والمصلحة والكسب وقد أشرت إلى هذا المعنى فيما سبق من البحث[١٧٣] فحيث يتوافر الرادع الأخلاقي الذي يمنع من الكذب والسرقة والرشوة..... يتمكن ذلك أمناً على الأموال واستقراراً في العقود، وحيث يفقد هذا الجانب يورث الأزمات والانتكاسات المتتالية ومن ثم الدمار.

ثانياً: الربا.

مما لاشك فيه أن الربا سبب مباشر من أسباب انهيار الاقتصاديات الكبرى التي عرفت عبر التاريخ بل سبب من أسباب زوال الأمم والحضارات أيضاً والوقوع في براثن الديون حيث المرابي دائماً يربح والطرف الآخر غالباً يخسر وبمرور الزمن هذا يعني أن الذي يربح سوف تتجمع لديه الأموال وأن الطرف الآخر الذي يحتمل الربح والخسارة سوف يفقدها تماماً أو يكون عاجزاً عن السداد وبالتالي يؤدي هذا إلى تجمع رؤوس الأموال في أيدي معدودة مما يؤدي إلى إفقار الشعوب واستغلالها.

ومع أن جميع الأديان تحرم الربا لكن علماء النظام الاقتصادي استحلوا الربا أو الفائدة ووضعوا نظريات لتبرير مشروعيتها لكن كل ما فعلته نظرياتهم هو إثبات أن لرأس المال عائداً، لكن العائد قد يكون في صورة فائدة أو في صورة حصة من الربح أو في صور أخرى وهذا بالطبع من الناحية العلمية فقط أما من الناحية العملية فإن للفائدة أثراً سيئاً في إحداث الدورات والأزمات المالية[١٧٤].

ويبقى السؤال المهم: الأزمة المالية العالمية إلى أين وكم من الوقت تحتاج لعلاج آثارها.

فيأتي الجواب: ستبقى الأزمة ماثلة لسنوات - بل مدى الحياة - مهما تعددت أسباب معالجتها طالما هناك معاملات ربوية تتغلغل في مفاصل العمل المالي والمصرفي والاقتصادي في تلك البلاد التي تنظر إلى الربا على أنه عنصر مالي لابد منه[١٧٥] ولنا في أزمة الديون اليونانية حديثاً والإسبانية والإيطالية والأوربية عموماً خير شاهد على ما سبق.

- صلة الوصل بين أمن الأموال في المعاوضات المالية والربا كسبب من أسباب الأزمة المالية العالمية.

من الواضح أن الربا سبباً أساسياً من أسباب الأزمة المالية العالمية، والربا كما سبق إنما تقوم معادلته بين طرفين الأول رابح دائماً والثاني غالباً خاسر، وهذا في حد ذاته يشكل تهديداً على أمن الأموال بل هو خطر مباشر ومن أعظم أنواع المخاطر على أمن الأموال لخلوه عن العاقبة الحميدة المقصودة من العقود ولخلوه كذلك من التوازن العقدي الذي قصده الشارع في أي عقد من العقود، وبالتالي ولتابع تعرض أمن الأموال في المعاوضات المالية الربوية للمخاطر لابد وأن تتراكم هذه المخاطر لتظهر من جديد بصورة أزمات عاصفة تهدد أمن الاقتصاد عموماً

على مستوى الأفراد والأمم كما هو الحال في الأزمة المالية العالمية.

ثالثاً: القمار والغرر.

مع أن القمار محرم أيضاً في الأديان لكن النظام الرأسمالي استباحه في مجال اليانصيب والمسابقات وفي مجال البورصات وغير ذلك وصار يطلق على البورصة أنها مجرد ناد (كازينو) للقمار بل صار يطلق على الرأسمالية أنها رأسمالية الكازينو والقمار فعمليات البورصة جلها تقوم على أساس المضاربة على الأسعار وهذه المضاربة من شأنها أنها تؤدي إلى تقويم الأسهم في البورصة بأكثر من قيمتها الحقيقية أو أقل بكثير كما أن عقود البورصة ليس من شأنها أن يسلم البائع ما باعه ولا المشتري ما اشترى بل هي مجرد مراهنات على الربح من خلال عقود آجلة ومستقبلية لا تسليم فيها ولا استلام وإنما يتم التحاسب فيها على فروق الأسعار وبهذا ينشأ اقتصاد وهمي مضاربي بعيد عن الاقتصاد الحقيقي [١٠].

- صلة الوصل بين أمن الأموال في المعاوضات المالية وبين القمار والغرر كسبب من أسباب الأزمة المالية العالمية.

فيما سبق أن عقود البورصة - في غالبها - لا يسلم البائع ما باع ولا يستلم المشتري ما اشترى فهي عقود بلا تسليم ولا استلام وإنما التحاسب على فروق الأسعار بمعنى: اقتصاد وهمي، أي قابل للانهيار في أي لحظة كانت وتشكيل أزمات اقتصادية عاصفة وهذا هو عين الخطر والتهديد لسلامة الأموال واستقرار التعاملات، وفي شرعنا (النهي عن بيع ما ليس عندك) [١١]. حتى لا تتعرض سلامة وأمن الأموال للخطر وحتى لا تكون تعاملات الناس تعاملات غير منتجة، بمعنى ما يربحه فلان يخسره فلان إن لم يدخلا معاً في الخسارة.

المطلب الثاني: حلول ومقترحات.

عندما انهارت الاشتراكية ارتمت في أحضان الرأسمالية التي استطاعت بمؤسساتها المتعددة والضخمة استيعابها وهي تربت على كتفها كما يربت الأخ على كتف أخيه العائد إليه بعد رحلة منيت بالفشل.

فهل لدى المسلمين اليوم مؤسسات اقتصادية إسلامية الفكرة والتطبيق تستطيع أن تستوعب الرأسمالية العالمية التي أنهكتها الأزمات المتتالية والتي ستوصلها إلى الهاوية لا محالة طالما استمرت أسباب الأزمات وكان العلاج بزيادة تكريس أسباب الأزمات دون علاجها علاجاً جذرياً بالقضاء والتخلص من أسباب الأزمة.

ثم هل يوجد الاستعداد النفسي عند الاقتصاديات الرأسمالية أمام هذه الأزمات المالية المتتالية للارتماء في أحضان المؤسسات الاقتصادية الإسلامية راجية مد طوق النجاة لها [١٢].

في الجواب عن هذا السؤال المهم أقول: هناك عمل مزدوج وجهد مضاعف أمام المؤسسات الاقتصادية الإسلامية اليوم من ناحية تشكيل القناعة عند الأنظمة الرأسمالية بجدواها وأنها تملك طوق النجاة الحقيقي، ومن ناحية أخرى الواجب الأكبر والذي يعتبر مكملا" للواجب الأول أن تكمل بناء مؤسساتها على أرض الواقع بناء" إبداعيا" باستقطاب الخبرات والمهارات وإيجاد الحلول للمستجدات بل ووضع مشروع حضاري اقتصادي أصيل في فكرته مبدع في مؤسساته قائم على أرض الواقع كما هو على الورق.

والحقيقة أن المسلمون اليوم قطعوا خطوات نحو هذا المشروع الحضاري في جانبه الاقتصادي ونشأ ما يسمى بالقطاع المالي الإسلامي مع كونه ما زال يحتاج لتعزيز الفكرة وتطوير المزيد من المؤسسات وتصحيح بعض القائم منها.

ولكن في النهاية فإن طرق التمويل المتبعة في القطاع المالي الإسلامي يحكمها الحرص العظيم على مصلحة الإنسان كما تتغلغل الأخلاق في قواعدها وأحكامها التي تمنع إنتاج وتبادل السلع والخدمات المضرة بالإنسان وما حوله كما تمنع العقود التي لا توازن فيها بين مصالح طرفي العلاقة العقدية وتلك العقود التي تتاجر بالمخاطر.

وعليه يمكن تفسير ظاهرة ثبات البنوك الإسلامية أمام الأزمة المالية العالمية والتي ما تزال تداعياتها وفصولها مستمرة حتى اليوم بل تزداد وتنتشر وتتوسع فبالأمس أزمة الديون اليونانية واليوم الأوربية عموما" وغدا"..... ؟

ولو بحثنا عن السبب الجوهري خلف ظاهرة الثبات والتقدم هذه لوجدناها تكمن في تطبيق هذه المؤسسات المالية الإسلامية لوسائل استقرار العقود، وأمن الأموال، من تطبيق ومراعاة لجانب القيم والأخلاق مع الرضائية والتوثيق، وانتفاء للغرر والربا والاحتكار والاكتناز في عقود ومعاملات تلك المؤسسات مع عملائها.

الخاتمة

أختم بحثي هذا بحمد الله تعالى جل في علاه، والصلاة والسلام على نبيه ومصطفاه، وآله وأصحابه ومن والاه.

ثم أقول: إن مما لاشك فيه أن هذا القرن الذي نعيشه قرن الاقتصاد وذلك بامتياز وهذا مما لا يخفى على ناظر وذي بصيرة.

وفي ضوء الزحام والتسارع العجيب الذي نراه من الأفراد والجماعات في جني الأموال واكتناز الثروات نرى كثير من الأخطاء التي يقع بها البعض بل لعل هذا الخطأ أحيانا" يكون منهجا" وسياسة يسير عليها بعض الأفراد والجماعات وذلك كله تحت دعاوى متعددة منها إباحة الكسب وحرية الكسب وغير ذلك بمعنى الغايات تبرر الوسائل.

وهنا يظهر الدور الهام الذي يلعبه التشريع الإسلامي في إرساء قواعد التعامل المالي الصحيح الذي يقوم على تأمين الأموال واستقرار العقود بين الأفراد، ليثبت لنا هذا التشريع من جديد أنه تشريع كل زمان ومكان وأنه تشريع لا يعتني بالمادة دون الروح ولا العكس بل يحاول أن يجمع بينهما في صياغة مقبولة لكل الأطراف في أي علاقة تعاقدية.

ثم كان لا بد من تناول بعض الصور والتطبيقات المعاصرة التي توضح لنا العلاقة بين تحقيق أمن الأموال وبين الوسائل الموصلة إليه وأنها علاقة طردية بمعنى أنه كلما تم الالتزام بهذه الوسائل كانت الأموال في مأمن أكبر وكلما تم الابتعاد عنها كان تعرض الأموال للمخاطر أقرب ولهذا كله كان هذا البحث عبارة عن رؤية ورأيا" يطرح من خلاله بعض القضايا القابلة للنقاش والدراسة وليُظهر وليُأصل لأمن الأموال في المعاوضات المالية من حيث المفهوم والوسائل.

وفيما يأتي عرض لأهم نتائج البحث مرتبة حسب تسلسل أفكار البحث

١- أمن الأموال تناوله الفقهاء بالدراسة والبحث من ناحيتين اثنتين:

الأولى:عندما تحدثوا عن وجوب صيانة الأموال من السرقة والغصب

الثانية: عندما تحدثوا عن تعاملات الناس المالية وما يشوبها من غش وكذب وغرر وجهالة وربا وأنواع أخرى لأكل أموال الناس بالباطل.

٢- أمن الأموال مشروع بالكتاب من خلال قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ ﴾، وبالسنة من خلال قوله ﷺ (لا يحل مال امرئ مسلم إلا عن طيب نفس).

٣- توجد صلة وثيقة بين أمن الأموال واقتضاء الضرورة التي تبيح انتهاك أمنها استدلالا" بقوله تعالى: ﴿ إِلَّا مَا ٱضۡطُرِرۡتُمۡ إِلَيۡهِ ﴾.

٤ – أمن الأموال في عقود المعاوضات المالية حاجة أساسية للناس، والإمام يقع على عاتقه حفظ هذه الحاجة لهم.

٥ – أمن الأموال في المعاوضات المالية مقصد من مقاصد الشريعة وله أثرٌ بالغٌ في صحة التصرفات المالية وفسادها، وذلك لدخول معنى الأمن في شروطها وعللها وأوصافها.

٦ – أمن الأموال في المعاوضات المالية يتحقق من خلال وسائل حددها الشارع منها ما هي وسائل إيجابية ومنها ما هي وسائل سلبية.

٧ – من الوسائل الإيجابية في تحقيق أمن الأموال دور القيم والأخلاق وأثرها الفعال في تحصيل الأموال وكسبها، فإن فقدت نتج عن ذلك مشاكل اقتصادية عدة تنعكس آثارها السلبية على الأفراد والمجتمعات.

٨ – ومن الوسائل الإيجابية في تحقيق أمن الأموال في المعاوضات المالية كون العقود بين الأفراد متحقق فيها شرط الرضا لأن للرضا أثر في صحة وفساد العقود فإذا انعدم الرضا أصاب العقد خللاً أورث تهديداً على أمن الأموال.

٩ – ومن الوسائل الإيجابية في تحقيق أمن الأموال في المعاوضات المالية صيانة الأموال بتوثيقها لقطع احتمالات المنازعة بين المتعاملين.

١٠– ومن الوسائل السلبية في تحقيق أمن الأموال في المعاوضات المالية منع ما يقع من تعاملات مالية بين الأفراد فيها شيء من الغرر أو الجهالة لما يؤدي وجود الغرر أو الجهالة في أي عقد من إخلال بالتوازن العقدي الذي أراده الشارع في المعاوضات المالية.

١١– من الوسائل السلبية في تحقيق أمن الأموال في المعاوضات المالية منع الربا بكل أنواعه لما فيه من ضرر اجتماعي وظلم اقتصادي وأكل للأموال بالباطل من غير جهد ولا عمل.

١٢– من الوسائل السلبية في تحقيق أمن الأموال في المعاوضات المالية منع الاحتكار لما فيه من استغلال المحتكر لحاجة الآخرين وبالتالي تهديد أمن أموالهم.

١٣– من الوسائل السلبية التي تحقق أمن الأموال في المعاوضات المالية منع الاكتناز لما فيه من حبس للمال وحرمان للمجتمع من الاستفادة منه وما ينجم عن ذلك من مشاكل اجتماعية واقتصادية وفوضى تهدد أمن الأموال.

١٤– تهديد أمن الأموال في المعاوضات المالية له تطبيقات معاصرة عدة وصوراً واقعية من أبرزها الأسباب التي أدت لوقوع الأزمة المالية العالمية.

١٥– الفساد الإداري ينجم عن ضعف أو انعدام الجانب الأخلاقي في التعاملات المالية وبالتالي هو من أبرز أسباب الأزمة المالية العالمية وفي الوقت ذاته هو من أبرز العوامل التي تشكل

تهديداً لأمن الأموال.

١٦- الربا كما سبق عنصر من عناصر تهديد أمن الأموال وفي الوقت ذاته عاملاً أساسياً من عوامل الأزمة المالية العالمية الأخيرة وستبقى الأزمات تتوالى واحدة تلو الأخرى ما دام الربا مفصلاً أساسياً من مفاصل التعاملات المالية والمصرفية.

١٧- القمار والغرر إنما يبنيان اقتصاداً وهمياً قابلاً للانهيار في أي لحظة وهذا ما حصل في الأزمة المالية العالمية حيث الاقتصاديات الرأسمالية القائمة على القمار والغرر وفي نفس الوقت هو من أكثر الأمور تهديداً لأمن الأموال.

١٨- أمن الأموال في المعاوضات المالية يمكن أن يتحقق وبتجارب عملية وخير شاهد على ذلك فكرة المؤسسات المالية الإسلامية والمطلوب من المسلمين اليوم تعزيزاً للفكرة وتقديم مشروعاً حضارياً اقتصادياً أصيل في فكرته مبدع في مؤسساته قائم على أرض الواقع كما هو على الورق.

أهم التوصيات وهي:

١- إلى كل مسلم:

المال نعمة وفضل من الله يؤتيه من يشاء ووسيلة لإتمام العقود وتحقيق الحاجات والرغبات فإن كنت حريصاً على أمن أموالك واستقرار عقودك فعليك بالتوثيق بعد الرضا وتفعيل جانب الأخلاق في تعاملاتك، وابتعد عن كل ما نهاك الشارع عنه من تعاملات وهمية وشكلية، الغرض النهائي منها التحايل على الناس وأكل أموالهم بالباطل، وإياك والربا فإنه محققاً للأموال وتهديداً لأمنها، ولا تحتكر فتمنع عن الآخرين حاجاتهم وضرورياتهم لتحقق مزيداً من الكسب.

٢- إلى غير المسلم:

في زمن التطور السريع وعجلة الاقتصاد التي تنمو بشكل مذهل لا تنسى أن البناء الاقتصادي مهما علا و ارتفع إن كان أساسه قائم على الغش والاحتيال وخداع الآخرين واستغلال حاجاتهم لابد وأن ينهار هذا البناء لذلك لا مناص من قواعد أمن وسلامة تحفظ ما جنته الأيدي والواقع يشهد أن الانهيارات والانتكاسات الاقتصادية كارثية ومتتالية بل مستمرة ما استمر الضعف والوهن والخطر في التعاملات والعقود، وهنا تظهر أهمية البحث عن نظام اقتصادي رصين قوي متماسك بين القاعدة والفروع، ومهما طال البحث فلا مناص من العودة لقواعد الشرع الإسلامي فهي التي تحفظ الأموال وتحقق أمنها واستقرار عقودها، وكذلك واقع التجارب مع فتوتها خير دليل على ذلك.

٣- إلى طلبة العلم الشرعي:

أمام الواقع الاقتصادي العالمي المأساوي وتتابع الانتكاسات عليه الواحدة تلو الأخرى التي تهدد أمن الأموال وسلامتها، تبرز أهمية جهودكم في إظهار محاسن شرعكم - وكله محاسن - وصلاحيته لكل زمان ومكان وغنى فقهه بالأحكام التي تحقق أمن الأموال واستقرار العقود وسعيكم الحثيث في تقديم البدائل من هذا الشرع لاقتصاديات أنهكتها الأزمات.

فهرس المراجع

١- القرآن الكريم.

٢- الأحكام السلطانية والولايات الدينية: أبي الحسن علي بن محمد الماوردي، ت: أحمد مبارك البغدادي، دار ابن قتيبة، الكويت، ط ١: ١٤٠٩/١٩٨٩.

٣- أحكام القرآن: أبو بكر محمد بن عبد الله المالكي الإشبيلي المعروف بابن العربي، ت: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط ١: ١٣٧٦/١٩٥٧.

٤- أحكام القرآن: أحمد بن علي الرازي الجصاص أبو بكر، ت: محمد الصادق القمحاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط: ١٤٠٥.

٥- أدب الدين والدنيا: علي أبو الحسن الماوردي، ت: مصطفى السقا، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط: ١٩٥٥.

٦- الأزمة المالية العالمية أسباب وحلول من منظور إسلامي: إعداد مجموعة من الباحثين، مركز أبحاث الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي لجامعة الملك عبد العزيز، جدة، ط ١: ١٤٣٠/٢٠٠٩.

٧- الأشباه والنظائر: عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤٠٣.

٨- إعانة الطالبين: البد البكري بن السيد محمد شطا الدمياطي أبو بكر، دار الفكر، بيروت.

٩- إعلام الموقعين عن رب العالمين: محمد بن أبي بكر الدمشقي أبو عبد الله، ت: طه سعد، دار الجيل بيروت، ط: ١٩٧٣.

١٠- الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع: محمد الخطيب الشربيني، ت: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤١٥.

١١- الأم: محمد بن إدريس الشافعي، دار المعرفة، بيروت، ط ٢: ١٣٩٣.

١٢- أنوار البروق في أنواء الفروق: أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي الشهير بالقرافي، ت: محمد أحمد سراج و علي جمعة، دار السلام، ط ١: ١٤٢١ /٢٠٠١.

١٣- أنيس الفقهاء: قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي، ت: أحمد عبد الرزاق الكبيسي، دار الوفاء، جدة، ط: ١٤٠٦.

١٤- البحر الرائق شرح كنز الحقائق: زين بن إبراهيم بن محمد بن محمد بن بكر، دار المعرفة، بيروت.

١٥- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين الكاساني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٢: ١٩٨٢.

١٦- بداية المجتهد ونهاية المقتصد: محمد بن أحمد بن محمد بن بشر القرطبي أبو الوليد، دار الفكر، بيروت.

١٧- الإبهاج: علي بن عبد الكافي السبكي، ت: جماعة من العلماء، دار الفكر، بيروت، ط ١: ١٤٠٤.

١٨- بيع الوفاء وأبرز التطبيقات المعاصرة دراسة مقارنة مع القانون الوضعي السوري: محمد أمين بارودي، رسالة ماجستير، مخطوط، مكتبة الأسد، دمشق.

١٩- تاج العروس من جواهر القاموس: السيد مرتضى الحسيني الزبيدي، ت: مصطفى حجازي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط: ١٤١٩/١٩٩٨.

٢٠- التاج والإكليل: محمد بن يوسف بن أبي القاسم العبدري، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٩٨.

٢١- التبصرة: إبراهيم بن علي الفيروزآبادي الشيرازي، ت: محمد حسن هيتو، دار الفكر، دمشق، ط ١: ١٤٠٣.

٢٢- تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام: برهان الدين إبراهيم بن علي بن أبي القاسم بن فرحون، ت:

طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، ط ١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٣٣- التحرير والتنوير: محمد بن الطاهر بن عاشور، دار سحنون، تونس، ط: ١٩٧٩.

٣٤- تحفة الفقهاء: محمد بن أحمد بن أبي أحمد السمرقندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٠٥.

٣٥- التعاريف: محمد بن عبد الرؤوف المناوي، ت: محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر ودار الفكر، بيروت ودمشق، ط: ١٤١٠.

٣٦- التعريفات: علي بن محمد بن علي الجرجاني، ت: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: ١٤٠٥.

٣٧- تفسير الطبري: محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري أبو جعفر، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤٠٥.

٣٨- تفسير القرطبي: محمد بن أحمد بن أبي بكر بن مفرج القرطبي أبو عبد الله، ت: أحمد عبد العليم البردوني، دار الشعب، القاهرة، ط ٢: ١٣٧٢.

٣٩- التقرير والتحبير: محمد بن محمد بن محمد بن علي بن سليمان بن أمير الحاج، ت: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت.

٤٠- التمهيد: أبو عمر يوسف بن عبد الله البر النمري، ت: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد بن عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، ط: ١٣٨٧.

٤١- التنبيه: إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروزآبادي الشيرازي، ت: عماد الدين أحمد حيدر، عالم الكتب، بيروت، ط ١: ١٤٠٣.

٤٢- حاشية ابن عابدين: محمد أمين بن عابدين، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٨٦.

٤٣- حاشية الدسوقي: محمد عرفة الدسوقي، ت: محمد عليش، دار الفكر، بيروت

٤٤- حواشي الشرواني: عبد الحميد الشرواني، دار الفكر، بيروت.

٤٥- الخراج: أبو يوسف بن يعقوب بن إبراهيم، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، ط: ١٣٨٢.

٤٦- الدراية في تخريج أحاديث الهداية: أحمد بن حجر العسقلاني أبو الفضل، ت: عبد الله هاشم اليماني، دار المعرفة، بيروت.

٤٧- الدر المختار: علاء الدين الحصكفي، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٨٦.

٤٨- دور الزكاة في علاج المشكلات الاقتصادية وشروط نجاحها: يوسف القرضاوي، دار الشروق، مصر، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١.

٤٩- روضة الطالبين وعمدة المفتين: محي الدين بن شرف النووي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٤، ١٤٠٥.

٥٠- سبل السلام: محمد بن إسماعيل الصنعاني الأمير، ت: محمد عبد العزيز الخولي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ٤: ١٣٧٩.

٥١- سنن ابن ماجة: محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر بيروت.

٥٢- سنن البيهقي الكبرى: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي،
ت: محمد عبد القادر عطا، مكتبة الباز، مكة المكرمة، ط: ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

٥٣- سنن الترمذي: محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، ت: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

٥٤- سنن الدارقطني: علي بن عمر أبو الحسين الدار القطني البغدادي، ت: عبد الله هاشم يماني المدني، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٣٨٦.

٥٥- شرح فتح القدير: محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الفكر، بيروت، ط٢.

٥٦- شرح النووي على صحيح مسلم: أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي، دار إحياء التراث العربي،

٤٧- صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، ت: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير واليمامة، بيروت.

٤٨- صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج أبي الحسين القشيري النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ت: محمد فؤاد عبد الباقي.

٤٩- ضوابط الاقتصاد الإسلامي في معالجة الأزمات المالية العالمية: سامر مظهر قنطقجي، دار النهضة، سوريا، ط: ١: ١٤٢٩/٢٠٠٨.

٥٠- الطرق الحكمية: محمد بن أبي بكر الزرعي الدمشقي، ت: محمد جميل غازي، مطبعة المدني، القاهرة.

٥١- عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والوضعي: إسماعيل إبراهيم البدوي، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط: ١٤٢٢/٢٠٠٢.

٥٢- عون المعبود شرح سنن أبي داود، محمد شمس الحق العظيم آبادي أبو الطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ٢، ١٤١٥.

٥٣- فتاوى السغدي: علي بن الحسين بن محمد السغدي، ت: صلاح الدين ناهي، مؤسسة الرسالة ودار الفرقان، بيروت وعمان الأردن، ط: ٢، ١٤٠٤.

٥٤- فتح الباري: أحمد بن علي بن حجر أبو فضل العسقلاني الشافعي، ت: محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٣٧٩.

٥٥- فتح الوهاب: زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري أبو يحيى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤١٨.

٥٦- فقه المعاملات المالية المقارن: علاء الدين زعتري، دار العصماء، دمشق، ط ١: ١٤٢٦/٢٢٠٥.

٥٧- الفواكه الدواني: أحمد بن غنيم بن سالم النفراوي المالكي، دار الفكر، بيروت ط: ١٤١٥.

٥٨- القاموس المحيط: محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الجيل، بيروت.

٥٩- القوانين الفقهية: محمد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي.

٦٠- الكافي: أبو عمر يوسف بن عبد الله عبد البر القرطبي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤٠٧.

٦١- الكافي في فقه ابن حنبل: عبد الله بن قدامة المقدسي أبو محمد، ت: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: ٥: ١٤٠٨/١٩٨٨.

٦٢- كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه: أحمد عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، ت: عبد الرحمن محمد قاسم العاصمي النجدي الحنبلي، مكتبة ابن تيمية.

٦٣- كشاف القناع عن متن الإقناع: منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، راجعه هلال مصيلحي مصطفى هلال، دار الفكر، بيروت.

٦٤- كفاية الطالب الرباني: أبو الحسن المالكي، ت: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٤١٢.

٦٥- لسان العرب: أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، ت: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة.

٦٦- مبادئ الاقتصاد التحليلي: محمد مطلم حمدي، مطبعة دار نشر الثقافة، القاهرة، ط: ١٩٤٩.

٦٧- المبدع: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن مفلح الحنبلي أبو إسحاق، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: ١٤٠٠.

٦٨- المبسوط: محمد بن أبي سهل السرخسي أبو بكر، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٤٠٥.

٦٩- المجلة الأحكام العدلية: جمعية المجلة، تجارت كارخانة كتب، ت: نجيب هواويني.

٧٠- مجمع الزوائد: علي بن أبي بكر الهيثمي، دار الريان للتراث ودار الكتاب العربي، القاهرة وبيروت، ط: ١٤٠٧.

٧١- المجموع: محي الدين بن شرف النووي، ت: محمود مطرحي، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤١٧/٦ /١٩٩٦.

٧٣- مجموع الفتاوى: تقي الدين بن تيمية الحراني، ت: أحمد نعمان، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط ١: ١٩٧٥.

٧٣- المحرر في الفقه: أبي القاسم بن تيمية، مكتبة المعارف، الرياض، ط ٢: ١٤٠٤.

٧٤- مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، ت: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، ط: ١٤١٥/١٩٩٥.

٧٥- المدخل الفقهي العام: مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم، دمشق، ط ١: ١٤١٨/١٩٩٨.

٧٦- المدخل لابن بدران: عبد القادر بن بدران المشقي، ت: عبد الله عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢: ١٤٠١.

٧٧- مدخل للفكر الاقتصادي في الإسلام: سعيد سعد مرطان، منشورات دار الرسالة، ط ١: ١٤٢٢/٢٠٠٢.

٧٨- المدونة الكبرى: مالك بن أنس، دار صادر، بيروت.

٧٩- المستدرك على الصحيحين: محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، ت: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤١١/١٩٩٠.

٨٠- مستقبل علم الاقتصاد من منظور إسلامي: محمد عمر شابرا، ترجمة رفيق يونس المصري، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر سوريا، ط: ١٤٢٦/٢٠٠٥.

٨١- المصباح المنير: احمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت.

٨٢- المعجم الاقتصادي الإسلامي: أحمد الشرباصي، دار الجيل، ط: ١٤٠١/١٩٨١.

٨٣- معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط: ١٣٩٩/١٩٧٩.

٨٤- المعجم الوسيط: إبراهيم مصطفى واحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار، ت: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

٨٥- المغرب في ترتيب المعرب: أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي بن المطرز، ت: محمود فاخوري وعبد الحميد مختار، دار أسامة بن زيد-حلب، ط ١: ١٩٧٩.

٨٦- المغني: عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي أبو محمد، دار الفكر، بيروت، ط ١: ١٤٠٥.

٨٧- مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج: محمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت.

٨٨- مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية: عز الدين بن زغيبة، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، ط ١: ١٤٢٢/٢٠٠١.

٨٩- مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، ت: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط ٢: ١٤١٦/١٩٩٦.

٩٠- المنتقى شرح الموطأ: القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب الباجي، ت: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤٢٠/١٩٩٩.

٩١- المنثور في القواعد: بدر الدين محمد بن بهادر الشافعي الزركشي، ت: تيسير فائق أحمد محمود، راجعه: عبد الستار أبو غدة.

٩٢- منهاج الطالبين: محي الدين النووي، دار المعرفة، بيروت.

٩٣- المهذب: إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي أبو إسحاق، دار الفكر- بيروت.

٩٤- الموافقات في أصول الشريعة: لأبي إسحاق الشاطبي، ت: محمد عبد القادر الشاطلي، المكتبة العصرية، بيروت.

٩٥- مواهب الجليل: محمد بن عبد الرحمن المغربي أبو عبد الله، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٩٨.

٩٦- الموسوعة الفقهية الكويتية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية، الكويت.
٩٧- موسوعة قضايا إسلامية معاصرة: محمد الزحيلي، دار المكتبي، دمشق، ط ١، ١٤٢٠/٢٠٠٩.
٩٨ - نصب الراية تخريج أحاديث الهداية: جمال الدين الزيلعي، ت: أمين صالح شعبان، دار الحديث، القاهرة.
٩٩- نيل الأوطار: محمد بن علي بن يوسف الشيرازي أبو إسحاق، دار الجيل، بيروت، ط: ١٩٧٣.
١٠٠- الهداية شرح البداية: علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الرفيناني أبو الحسن، المكتبة الإسلامية، بيروت.
١٠١- الوساطة المالية وأبرز التطبيقات المعاصرة: محمد أمين بارودي، أطروحة دكتوراه، مخطوط مكتبة الأسد، دمشق.
١٠٢- الوسيط: محمد بن محمد الغزالي أبو حامد، ت: أحمد محمود إبراهيم ومحمد محمد تامر، دار السلام، القاهرة، ط ١، ١٤١٧.

الهوامش:

(١) ينظر: مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ت: محمود خاطر، ط: ١٤١٥/١٩٩٥، مادة: أمن، ص: ٢٠. معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط: ١٣٩٩/١٩٧٩، مادة: أمن، ١/١٣٣. لسان العرب: ابن منظور، دار المعارف القاهرة، ت: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، مادة: أمن، ١/١٤٠.

(٢) التعريفات: علي بن محمد بن علي الجرجاني، دار الكتاب العربي، بيروت، ت: إبراهيم الأبياري، ط ١: ١٤٠٥، ١/٥٥. وينظر: أنيس الفقهاء: قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي، دار الوفاء، جدة، ت: أحمد بن عبد الرزاق الكبيسي ط ١: ١٤٠٦، ١/١٨٩.

(٣) التعاريف: محمد عبد الرؤوف المناوي، دار الفكر المعاصر ودار الفكر، بيروت ودمشق، ط ١: ١٤١٠ ت: محمد رضوان الداية، ١/٩٤

(٤) موسوعة قضايا إسلامية معاصرة: محمد الزحيلي، دار المكتبي، دمشق، ط ١: ١٤٢٠/١/٢٠٠٩، ٣٢ نقلاً عن: الجرائم الواقعة على أمن الدولة: محمد الفاضل، ط: ٣، دمشق، ١٩٦٥. ومبادئ علم الإجرام: رؤوف عبيد، دار الفكر العربي، ١٩٨٣.

(٥) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، دار ابن كثير واليمامة، بيروت، ت: مصطفى ديب البغا، ط ٣: ١٤٠٧/١٩٨٧، باب من أعطاه الله شيئاً من غير مسألة ولا إشراف نفس رقم: ١٤٠٤، ٢/٥٣٦.

(٦) لسان العرب: ابن منظور، مادة: مول، ٦/٤٢٠٠.

(٧) تاج العروس من جواهر القاموس: للسيد مرتضى الحسيني الزبيدي، ت: مصطفى حجازي، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط: ١٤١٩/١٩٩٨، مادة: مول، ٣٠/٤٢٧.

(٨) البحر الرائق شرح كنز الدقائق: زين بن إبراهيم بن محمد بن محمد بن بكر، دار المعرفة، بيروت، ٤/٣٢٧

(٩) الموافقات في أصول الشريعة: لأبي إسحاق الشاطبي، ت: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط: ٢٠٠٤، ٢/١٢.

(١٠) المنثور في القواعد: بدر الدين محمد بن بهادر الشافعي الزركشي، ت: تيسير فائق و أحمد محمود، راجعه عبد الستار أبو غدة، ٣/٣٢٢.

(١١) الأشباه والنظائر: عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤٠٣ ١/٣٢٧.

(١٢) كشاف القناع عن متن الإقناع: لمنصور بن يونس بن إدريس البهوتي، دار الفكر، بيروت، راجعه: هلال مصيلحي مصطفى هلال، ط: ١٩٨٢، ٣/١٥٢.

(١٣) عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والوضعي: إسماعيل إبراهيم البدوي، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط: ١٤٢٣/٢٠٠٢، ٢٦٨.

(١٤) المرجع السابق: ٢٦٩.

(١٥) ينظر: مبادئ الاقتصاد التحليلي: محمد مظلم حمدي، مطبعة دار نشر الثقافة، القاهرة، ط: ١٩٤٩، ٢٠٨. مدخل للفكر الاقتصادي في الإسلام: سعيد سعد مرطان، منشورات دار الرسالة، ط ١: ١٤٢٢/٢٠٠٢، ٨٧.

(١٦) التقرير والتحبير: محمد بن محمد بن محمد بن علي بن سليمان بن أمير الحاج، دار الفكر، بيروت، ت: مكتب البحوث والدراسات، ٢/٢٧١.

(١٧) أحكام القرآن: أبو بكر محمد بن عبد الله المالكي الإشبيلي المعروف بابن العربي، ت: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط ١: ١٣٧٦/١٩٥٧، ١/٩٧.

(١٨) التحرير والتنوير: محمد بن الطاهر بن عاشور، دار سحنون، تونس، ط: ١٩٩٧، ٢/٦٠٠.

(١٩) المغني: عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي أبو محمد، دار الفكر، بيروت، ط١: ١٤٠٥، ٤/٥٨٤.

(٢٠) المبسوط: محمد بن أبي سهل السرخسي أبو بكر، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٤٠٥، ٢٠/١٦٨.

(٢١) سنن الدارقطني: علي بن عمر أبو الحسين الدارقطني البغدادي، ت: عبد الله هاشم يماني المدني، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٣٨٦، رقم: ٨٧، ٢/٢٤. سنن البيهقي الكبرى: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، ت: محمد عبد القادر عطا، مكتبة الباز، مكة المكرمة، ط: ١٤١٤/١٩٩٤. باب من غصب لوحاً فأدخله في سفينة أو بنى عليه جداراً، رقم: ١١٣٢٥، ٦/١٠٠. وقال عنه ساحب نصب الراية إسناده جيد. نصب الراية لتخريج أحاديث الهداية: جمال الدين الزيلعي، ت: آمن صالح شعبان، دار الحديث، القاهرة، ٧/٢٤٢.

(٢٢) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج أبي الحسين القشيري النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، باب إبطال بيع الملامسة والمنابذة، رقم: ١٥١٢، ٣/١١٥٣.

(٢٣) شرح النووي على صحيح مسلم: أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط ٢: ١٣٩٢، ١٠/١٥٥.

(٢٤) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب تحريم بيع الحاضر للباد، رقم: ١٥٢١، ٣/١١٥٧.

(٢٥) التقرير والتحبير: ابن أمير الحاج، ٣/ ١٩١. المدخل لابن بدران: عبد القادر بن بدران الدمشقي، ت: عبد الله عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة بيروت، ط ٢: ١٤٠١، ١/٢٩٥.

(٢٦) ينظر: حاشية الدسوقي: محمد عرفة الدسوقي، ت: محمد عليش، دار الفكر، بيروت، ٤/٢٤٢. مغني المحتاج: محمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت، ٢/٢٩٥. المبدع: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن مفلح الحنبلي أبو إسحاق، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: ١٤٠٠، ٤/٢٠٧.

(٢٧) مجموع الفتاوى: تقي الدين بن تيمية الحراني، ت: أحمد كنعان، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط ١: ١٩٧٥، ٢٩/٤٦٩.

(٢٨) مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، ت: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت ط ٢: ١٤١٦/١٩٩٦، ١٧٥.

(٢٩) الأحكام السلطانية والولايات الدينية: أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، ت: أحمد مبارك البغدادي، دار ابن قتيبة، الكويت، ط ١: ١٤٠٩/١٩٨٩، ٢.

(٣٠) المرجع السابق: ٢١.

(٣١) مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية: عز الدين بن زغيبة، مركز جمعة الماجد، دبي، ط١: ١٤٢٢/٢٠٠١، ١٧٠.

(٣٢) الكافي في فقه ابن حنبل: عبد الله بن قدامة المقدسي أبو محمد، ت: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي بيروت: ط ٥، ١٤٠٨/١٩٨٨، ٢/ ١١٤. وينظر: شرح فتح القدير: محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الفكر، بيروت، ط ٢، ٧/ ٩٩. مواهب الجليل: محمد بن عبد الرحمن المغربي أبو عبد الله، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٩٨، ٤/ ٥٢٤، ٥٣٥. المهذب: إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي أبو إسحاق، دار الفكر، بيروت، ١/ ٢٩٨.

(٣٣) نيل الأوطار: محمد بن علي بن محمد الشوكاني، دار الجيل، بيروت، ط: ١٩٧٣، ٦/ ٧٤.

(٣٤): ينظر: بيع الوفاء وأبرز التطبيقات المعاصرة دراسة مقارنة مع القانون الوضعي السوري: محمد أمين عبد الرزاق باريدي، رسالة ماجستير، مخطوط مكتبة الأسد، دمشق، ٢٢.

(٣٥) ينظر: تحفة الفقهاء: محمد بن أحمد بن أبي أحمد السمرقندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤٠٥، ٢/ ١٠٦. مغني المحتاج: الشربيني، ٢/ ١٦. الكافي في فقه ابن حنبل: ابن قدامة، ٢ /١٠١.

(٣٦) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين الكاساني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٢: ١٩٨٢، ٥/ ٢٢٥.

(٣٧) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب تحريم الاحتكار في الأقوات، رقم: ١٦٠٥، ٣/ ١٢٢٨.

(٣٨) المستدرك على الصحيحين: محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، ت: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت ط ١: ١٤١١/١٩٩٠، رقم: ٢١٦٥، ٢/ ١٤. وقال صاحب الدراية: في إسناده أصبغ بن زيد وأورده ابن عدي في الضعفاء، وقال ابن أبي حاتم عن أبيه هذا حديث منكر. الدراية في تخريج أحاديث الهداية: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني أبو الفضل، ت: عبد الله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة، بيروت، رقم ٩٦٦، ٢/ ٢٣٤.

(٣٩) حاشية ابن عابدين: محمد أمين بن عابدين، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٨٦، ٦/ ٣١٨.

(٤٠) ينظر: تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام: برهان الدين إبراهيم بن علي بن أبي القاسم بن فرحون، ت: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، ط ١: ١٤٠٦/١٩٨٦، ١/ ١٢٢

(٤١) سنن البيهقي الكبرى: أبو بكر البيهقي، باب مكارم الأخلاق وممادحها، ١٠/ ١٩١. ورجاله رجال الصحيح. ينظر: مجمع الزوائد: علي بن أبي بكر الهيثمي، دار الريان للتراث ودار الكتاب العربي، القاهرة وبيروت، ط: ١٤٠٧، ٨/ ١٨٨.

(٤٢) المرجع السابق، كتاب الوديعة رقم: ١٢٤٧٠، ٦/ ٢٨٨. وفيه أبو هلال وثقه ابن معين وغيره وضعفه النسائي وغيره، ينظر: مجمع الزوائد: الهيثمي، ١/ ٩٦

(٤٣) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري، باب فضل الحج المبرور، رقم: ١٤٤٩، ٢/ ٩٤٥.

(٤٤) المرجع السابق: باب إذا بين البيعان ولم يكتما ونصحا، رقم: ١٩٧٣، ٢/ ٧٣٢.

(٤٥) التمارين: المناوي، ١/ ٤٥٠-٤٥١. فتح الباري: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، ت: محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، ط: ١٣٧٩، ١٠/ ٥٠٧.

(٤٦) سنن البيهقي الكبرى: أبو بكر البيهقي، ٦/ ٢٥٢.

(٤٧) لسان العرب: لابن منظور، مادة: أمن، ١/ ١٤٠-١٤١.

(٤٨) عون المعبود شرح سنن أبي داود: محمد شمس الحق العظيم آبادي أبو الطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢: ١٤١٥، ٤/ ٢٨٤.

(٤٩) ينظر ص: ٢٥١ من البحث.

(٥٠) أحكام القرآن: أحمد بن علي الرازي الجصاص أبو بكر، ت: محمد الصادق القمحاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط: ١٤٠٥، ٣/ ١٧٢.

(٥١) التحرير والتنوير: لابن عاشور، ٥/ ٩٤.

(٥٢) التمارين: للمناوي، ١/ ٤٩٢.

(٥٣) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب تحريم الظلم، رقم: ٢٥٧٨، ٤/ ١٩٩٦.

(٥٤) ينظر: مستقبل علم الاقتصاد من منظور الإسلامي: محمد عمر شابرا، ترجمة: رفيق يونس المصري المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر سوريا، ط: ١٤٢٦/١-٢٠٠٥، ١٠٧ وما بعدها.

(٥٥) الخراج: أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم، المطبعة المصرية السلفية ومكتبتها، القاهرة، ط: ١٣٨٢، ١١١.

(٥٦) آدب الدنيا والدين: لعلي أبو الحسن الماوردي، ت: مصطفى السقا، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط: ١٩٥٥، ١٢٥.

(٥٧) مقدمة ابن خلدون: ابن خلدون، ٤٣.

(٥٨) التعريفات: الجرجاني، ١/٣٣٧.

(٥٩) المرجع السابق: ١/٩١.

(٦٠) أنيس الفقهاء: القونوي، ١/٢١٦.

(٦١) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري، باب إثم من منع أجر الأجير، رقم: ٢١٥٠، ٢/٧٩٦.

(٦٢) سبل السلام: محمد بن إسماعيل الصنعاني الأمير، ت: محمد عبد العزيز الخولي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط: ٤، ١٣٧٩، ٣/٨٠، ٨١.

(٦٣) المعجم الاقتصادي الإسلامي: أحمد الشرباصي، دار الجيل، ط: ١٤٠١/١، ١٩٨١، ٣٩٢.

(٦٤) التعاريف: المناوي، ١/٣٨٠.

(٦٥) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري، باب حسن التقاضي، رقم: ٢٢٦١، ٢/٨٤٢.

(٦٦) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب من استلف شيئاً وقضى خيراً" منه وخيركم أحسنكم قضاء"، رقم: ١٦٠٠، ٣/١٢٢٤.

(٦٧) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري، باب مطل الغني ظلم، رقم: ٢٢٧٠، ٢/٨٤٥.

(٦٨) لسان العرب: لابن منظور، مادة: تقن، ١/٤٣٧.

(٦٩) المرجع السابق: مادة: فرط، ٥/٣٣٩١.

(٧٠) صحيح مسلم: محمد بن الحجاج النيسابوري، باب الأمر بإحسان الذبح والقتل وتحديد الشفرة، رقم: ١٩٥٥، ٣/١٥٤٨.

(٧١) الهداية شرح البداية: علي بن أبي بكر بن عبد الجليل المرغيناني أبو الحسن، المكتبة الإسلامية، بيروت: ٣/٢٠٣. المدونة الكبرى: للإمام مالك بن أنس، دار صادر، بيروت، ١٢/١٠٥، بداية المجتهد ونهاية المقتصد: محمد بن أحمد بن محمد بن رشد القرطبي أبو الوليد، دار الفكر، بيروت، ٢/١٧٨. الكافي: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١- ١٤٠٧، ١/٣٨١. كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه: أحمد عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، مكتبة ابن تيمية، ت: عبد الرحمن محمد قاسم العاصمي النجدي الحنبلي، ٢٩/١٩٧.

(٧٢) القاموس المحيط: محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، مادة: عدل، ٦/٢٤.

(٧٣) التعاريف: المناوي، ١/ ١٩٥.

(٧٤) التعريفات: الجرجاني، ١/٣٨، ٣٩.

(٧٥) سنن ابن ماجة: محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه، رقم: ٤٢٥، ١/١٤٧. وفي إسناده ابن لهيعة، ينظر: نيل الأوطار: الشوكاني، ١/٢١٦.

(٧٦) سنن الترمذي: محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، ت: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، باب ما جاء في التأني والعجلة، رقم: ٢٠١٠، ٤/٣٩٦، والحديث حسن غريب.

(٧٧) سبق تخريج الحديث صفحة: ٢٥٣.

(٧٨) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب بيان غلظ تحريم إسبال الإزار والمن بالعطية وتنفيق السلعة بالحلف، رقم: ١٠٦-١١٠٢/٤.

(٧٩) معجم مقاييس اللغة: لابن فارس، مادة: رهن، ٤٠٣/٤.

(٨٠) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٥٠٧/٤.

(٨١) مواهب الجليل: محمد بن عبد الرحمن المغربي، ٢٢٨/٤. وينظر: فتح الوهاب: زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري أبو يحيى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤١٨ - ١/ ٢٦٧. المغني: لابن قدامة، ٩/٤.

(٨٢) سبق تخريج الحديث صفحة: ٢٤٨.

(٨٣) الهداية شرح البداية: المرغيناني، ٢٧٥/٣.

(٨٤) حاشية الدسوقي: ابن عرفة الدسوقي، ٤/٣. وينظر: المجموع: محي الدين بن شرف النووي، ت: محمود مطرحي، دار الفكر، بيروت، ط ١: ١٤١٧/١٩٩٦، ١٥٩/٩. روضة الطالبين و عمدة المفتين: محي الدين بن شرف النووي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٢: ١٤٠٥، ٣٣٨/٣. المبدع: لابن مفلح، ٧/٤.

(٨٥) ينظر: المدخل الفقهي العام: مصطفى الزرقا، دار القلم، دمشق، ط ١: ١٤١٨/١٩٩٨، ٤٠٥/٤١١. (٨٦): حاشية الدسوقي: ابن عرفة الدسوقي، ٣/٣.

(٨٧) المدخل الفقهي العام: الزرقا، ٥٥٠/١.

(٨٨) مختار الصحاح: أبو بكر الرازي، مادة: وثق، ١٨٦/٢.

(٨٩) المعجم الوسيط: إبراهيم مصطفى و أحمد الزيات وحامد عبد القادر و محمد النجار، ت: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، مادة: وثق، ١٠١٣/٢.

(٩٠) أحكام القرآن: الجصاص، ٢٥٥/٢ - ٢٥٦.

(٩١) المرجع السابق: ٢٠٧/٢.

(٩٢) المنثور في القواعد: الزركشي، ٢٥٢/١.

(٩٣) المبسوط: السرخسي، ١٦٧/٢٠-١٦٨.

(٩٤) مجموع الفتاوى: ابن تيمية، ٤٦٩/٢٩.

(٩٥) المرجع السابق، ١٠٧/٢٩.

(٩٦) معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، مادة: غرر، ٣٨١/٤.

(٩٧) المغرب في ترتيب المعرب: أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي بن المطرز، ت: محمود فاخوري وعبد الحميد مختار، دار أسامة بن زيد، حلب، ط ١: ١٩٧٩، ٢/ ١٠٠.

(٩٨) المبدع: ابن مفلح، ٢٣/٤.

(٩٩) المبسوط: السرخسي، ١٩٤/١٣.

(١٠٠) بداية المجتهد ونهاية المقتصد: ابن رشد القرطبي، ١٥٥/٢.

(١٠١) أنوار البروق في أنواء الفروق: أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي الشهور بالقرافي، ت: محمد أحمد سراج وعلي جمعة، دار السلام، ط ١: ١٤٢٩/٢٠٠٨، ١٠٥٢/٢.

(١٠٢) المنتقى شرح الموطأ: القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب الباجي، ت: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١: ١٤٢٠/١٩٩٩، ٢٩٩/٦.

(١٠٣) ينظر تخريج القاعدة: مجلة الأحكام العدلية: جمعية المجلة، كارخانة تجارت كتب، ت: نجيب هواويني، ٢٢/١، ١٠٤

(١٠٤): ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: الكاساني، ١١٤/٥. المجموع: النووي، ٢٠٥/٩ وما بعدها. المغني: لابن قدامة، ١٤٢/٤.

(١٠٥) المجموع، النووي، ٩/٢٤٦.

(١٠٦) الفروق، القرافي، ١/٢٨٤.

(١٠٧) يقول ابن نجيم (ومنها - أي من شروط صحة الانعقاد في عقد البيع - خلوه من شرط مفسد وهو أنواع شرط في وجوده غرر كاشتراط حمل البهيمة) البحر الرائق: ابن نجيم، ٥/٢٨١. وينظر: بدائع الصنائع: الكاساني، ٥/١٦٨.

(١٠٨) الوسيط: محمد بن محمد الغزالي أبو حامد، ت: أحمد محمود إبراهيم و محمد محمد تامر، دار السلام القاهرة، ط ١: ١٤١٧، ٣/٧١.

(١٠٩) المرجع السابق، ٣/٧١.

(١١٠) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٥/٦٥.

(١١١) المرجع السابق، ٥/٦٥.

(١١٢) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب بطلان بيع الحصاة والبيع الذي فيه غرر، رقم: ١٥١٣، ٣/١١٥٣.

(١١٣) المرجع السابق، باب إبطال بيع الملامسة والمنابذة، رقم: ١٥١١، ٣/١١٥١.

(١١٤) فقه المعاملات المالية المقارن، علاء الدين زعتري، دار العصماء، دمشق، ط ١: ١٤٢٩/٢٠٠٨، ٢٨.

(١١٥) البحر الرائق: ابن نجيم، ٥/١٥٦. مواهب الجليل: أبو عبد الله المغربي، ٤/٢٨٥. مغني المحتاج: الشربيني، ٢/١٦. المبدع: ابن مفلح، ٤/٢٤.

(١١٦) شرح فتح القدير: السيواسي، ٦/٣٩٨. المجموع: النووي، ٩/٢٧٤. الكافي في فقه ابن حنبل: ابن قدامة، ٢/١٤.

(١١٧) ينظر صفحة ٢٦٣ من البحث.

(١١٨) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٤/٥٣١. المهذب: الشيرازي، ١/٢٦٣.

(١١٩) المبسوط: السرخسي، ١٢/١٩٥. منهاج الطالبين: محي الدين النووي، دار المعرفة، بيروت، ١/٤٦. المحرر في الفقه: أبي القاسم بن تيمية، مكتبة المعارف الرياض، ط ٢: ١٤٠٤، ١/٢٩٠.

(١٢٠) الهداية شرح البداية: المرغيناني، ٣/٤٤. الأم: الشافعي، ٣/٦٢. كشاف القناع: البهوتي، ٣/٢٥٨.

(١٢١) المبسوط: السرخسي، ١٢/١٩٥. التاج والإكليل: محمد بن يوسف بن أبي القاسم العبدري، دار الفكر بيروت، ط ٢: ١٣٩٨، ٤/٢٦٣. فتح الوهاب: زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، ١/٢٨٣. كشاف القناع: البهوتي، ٣/١٦٦.

(١٢٢) المبسوط: السرخسي، ١٢/١٩٥.

(١٢٣) فتاوى السغدي: علي بن الحسين بن محمد السغدي، ت: صلاح الدين ناهي، مؤسسة الرسالة ودار الفرقان، بيروت وعمان الأردن، ط ٢: ١٤٠٤، ١/٤٦٩. المجموع: النووي، ٩/٢٤٥. فتاوى ابن تيمية في الفقه: ابن تيمية، ٣٠/٢٢٧.

(١٢٤) تحفة الفقهاء: السمرقندي، ٧/٥٣. القوانين الفقهية: محمد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي، ١/٢٦٤. المجموع: النووي، ٩/٢٧١. كشاف القناع: البهوتي، ٣/١٦٢.

(١٢٥) سنن الترمذي: الترمذي، باب ما جاء في كراهية بيع ما ليس عندك، رقم: ١٢٣٢، ٣/٥٢٤.

(١٢٦) ينظر: ضوابط الاقتصاد الإسلامي في معالجة الأزمات المالية العالمية: سامر مظهر قنطقجي، دار النهضة، سوريا، ط ١: ١٤٢٩/٢٠٠٨، ١٧.

(١٢٧) معجم مقاييس اللغة: لابن فارس، مادة: جهل، ١/٤٨٩.

(١٢٨) المصباح المنير: أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت، مادة: جهل، ١/١١٣.

(١٢٩) الفروق: القرافي، ٣/١٠٥١.

(١٣٠) المرجع السابق: ٣/١٠٥١.

(١٣١) بدائع الصنائع: الكاساني، ٤/١٨٠.

(١٣٢) المرجع السابق: ٤/١٨٠.

(١٣٣) الفروق: القرافي، ٣/١٠٥١.

(١٣٤) ينظر: الموسوعة الفقهية الكويتية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية، الكويت، ١٦/١٦٩، وما بعدها

(١٣٥) الأشباه والنظائر: عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية بيروت، ط ١، ١٤٠٣، ٢١٦.

(١٣٦) إعلام الموقعين عن رب العالمين: محمد بن أبي بكر الدمشقي أبو عبد الله، ت: طه سعد، دار الجيل، بيروت، ط: ١٩٧٣، ٢/١٠٥.

(١٣٧) ينظر: البحر الرائق: ابن نجيم، ٨/٢٣٦. التاج والإكليل: العبدري، ٥/٤٣٥.

(١٣٨) مجلة الأحكام العدلية: جمعية المجلة، ١/٤٩.

(١٣٩) بدائع الصنائع: الكاساني، ٥/١٧٩.

(١٤٠) ينظر صفحة ٢٦٤ من البحث.

(١٤١) ينظر: المبسوط: السرخسي، ١٣/١١٤. الفواكه الدواني: أحمد بن غنيم بن سالم النفراوي المالكي، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤١٥، ٢/١٠٧. المهذب: الشيرازي، ١/٢٦٤. كشاف القناع: البهوتي، ٣/١٦٣.

(١٤٢) المهذب: الشيرازي، ١/٣٠٩.

(١٤٣) ينظر صفحة ٢٦٦ من البحث.

(١٤٤) الهداية شرح البداية: المرغيناني، ٣/٤٩. التاج والإكليل: العبدري، ٤/٤٢٨. الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع: محمد الخطيب الشربيني، ت: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤١٥، ٢/٢٩٤. الإنصاف: المرداوي، ٥/١٠٠.

(١٤٥) معجم مقاييس اللغة: لابن فارس، مادة: ربى، ٢/٤٨٣.

(١٤٦) مغني المحتاج: الشربيني، ٢/٢١.

(١٤٧) شرح فتح القدير: ابن الهمام، ٧/٣ وما بعدها. كفاية الطالب الرباني: أبو الحسن المالكي، ت: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤١٢، ٢/١٨٠. المهذب: الشيرازي، ١/٢٧٠. المغني: ابن قدامة، ٤/٢٥.

(١٤٨) البحر الرائق: ابن نجيم، ٦/١٣٣. حاشية الدسوقي: الدسوقي، ٣/٢٧٥. إعانة الطالبين: الدمياطي، ٣/٢٠. المبدع: ابن مفلح، ٤/٢١٠.

(١٤٩) تحفة الفقهاء: السمرقندي، ٣/٢٥. القوانين الفقهية: ابن جزي، ١/١٦٥. الإقناع: الشربيني، ٢/٣٢٨. المبدع: ابن مفلح، ٤/١٢٧.

(١٥٠) المراجع السابقة بنفس الجزء والصفحة.

(١٥١) الأم: محمد بن إدريس الشافعي، دار الفكر، بيروت، ط ٢، ١٣٩٣، ٣/٦٣. التمهيد: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري، ت: مصطفى بن أحمد العلوي و محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، ط: ١٣٨٧، ٥/١٢٩.

(١٥٢): التبصرة: إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروزآبادي الشيرازي، ت: محمد حسن هيتو، دار الفكر، دمشق ط ١، ١٤٠٣، ١/٩٩. الإبهاج: علي بن عبد الكافي السبكي، ت: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٠٤، ٢/٦٦.

(١٥٣) صحيح مسلم: محمد بن الحجاج، باب حجة النبي ﷺ، رقم: ١٢١٨، ٢/٨٨٩.

(١٥٤) شرح النووي على صحيح مسلم: ٨/١٨٣.

(١٥٥) فقه المعاملات المالية المقارن: زعتري، ١٨٥.

(١٥٦) تفسير القرطبي: محمد بن أحمد بن أبي بكر بن مفرح القرطبي أبو عبد الله، ت: أحمد عبد العليم البردوني، دار الشعب القاهرة، ط ٢: ١٣٧٢، ٢/٢٥٩.

(١٥٧) القاموس المحيط: الفيروزآبادي، مادة: حكر، ٢/١٣.

(١٥٨) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٦/٣٩٨.

(١٥٩) حواشي الشرواني: عبد الحميد الشرواني، دار الفكر، بيروت، ٤/٢١٧.

(١٦٠) كشاف القناع: البهوتي، ٣/١٨٧.

(١٦١) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٦/٣٩٨.

(١٦٢) المدونة الكبرى: مالك بن أنس، دار صادر، بيروت، ١٠/٢٩١.

(١٦٣) البحر الرائق: ابن نجيم، ٨/٢٢٩. المنتقى على الموطأ: الباجي، ٥/١٧. إعانة الطالبين: السيد البكري بن السيد محمد شطا الدمياطي أبو بكر، دار الفكر، بيروت، ٣/٢٤. المغني: ابن قدامة، ٤/١٥٣. على أن جمهور الحنفية ذهب إلى أن الاحتكار مكروه تحريما" ينظر: حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٦/٣٩٨.

(١٦٤) صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج، باب تحريم الاحتكار في الأقوات، رقم: ١٦٠٥، ٣/١٢٢٨.

(١٦٥) ينظر: نيل الأوطار: الشوكاني، ٥/٣٣٧. شرح النووي على صحيح مسلم: النووي، ١١/١٢.

(١٦٦) صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري، باب حبس نفقة الرجل قوت سنة على أهله، رقم: ٥٠٤٢، ٤/٢٠٤٩.

(١٦٧) مغني المحتاج: الشربيني، ٢/٢٨.

(١٦٨) الدر المختار: علاء الدين الحصكفي، دار الفكر، بيروت، ط ٢: ١٣٨٦، ٦/٣٩٨. المغني: ابن قدامة، ٤/١٥٣.

(١٦٩) البحر الرائق: ابن نجيم، ٨/٢٩، مواهب الجليل: محمد بن عبد الرحمن، ٤/٢٢٦. حواشي الشرواني: الشرواني، ٤/٢١٨. المغني: ابن قدامة، ٤/١٥٢.

(١٧٠) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٦/٣٩٨. نيل الأوطار: الشوكاني، ٥/٣٣٨.

(١٧١) منها قوله ﷺ (من احتكر طعاما" أربعين ليلة فقد برئ من الله وبرئ الله منه). المستدرك على الصحيحين: أبو عبد الله الحاكم النيسابوري رقم: ٢٢٦٦، ٢/١٤. وفي إسناده أصبغ بن زيد مختلف فيه وكثير بن مرة قال بن حزم مجهول ووثقه ابن سعد. ينظر: نيل الأوطار: الشوكاني، ٥/٣٣٦.

(١٧٢) حاشية ابن عابدين: ابن عابدين، ٦/٣٩٨.

(١٧٣) نيل الأوطار: الشوكاني، ٥/٣٣٨.

(١٧٤) التنبيه: إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروزآبادي الشيرازي، ت: عماد الدين أحمد حيدر، عالم الكتب بيروت، ط ١، ١٤٠٣، ٩٦.

(١٧٥) وهذا الشكل من أشكال الاحتكار يعرف في وقتنا المعاصر باسم الاحتكار المزدوج، بمعنى احتكار شراء السلعة واحتكار بيعها. ينظر هذا النوع من أنواع الاحتكار المعاصر وغيره: الوساطة المالية وأبرز التطبيقات المعاصرة: محمد أمين بارودي، أطروحة دكتوراه، مخطوط مكتبة الأسد، دمشق، ٢٥١.

(١٧٦) الطرق الحكمية: محمد بن أبي بكر الزرعي الدمشقي، ت: محمد جميل غازي، مطبعة المدني، القاهرة، ١/٢٥٦.

(١٧٧) معجم مقاييس اللغة: ابن فارس، مادة: كنز، ٥/١٤١.

(١٧٨) التعاريف: المناوي، ١/٦١١.

(١٧٩) تفسير القرطبي: القرطبي، ٨/١٢٢.

(١٨٠) المرجع السابق: ٨/١٢٥.

(١٨١) المرجع السابق، ١٢٥/٨.

(١٨٢) تفسير الطبري: محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري أبو جعفر، دار الفكر، بيروت، ط: ١٤٠٥ ٥١٨/١٠.

(١٨٣) تفسير القرطبي: القرطبي، ١٢٦/٨.

(١٨٤) دور الزكاة في علاج المشكلات الاقتصادية وشروط نجاحها: يوسف القرضاوي، دار الشروق، مصر، ط ١: ١٤٢٢/٢٠٠١، ٥٥.

(١٨٥) الأزمة المالية العالمية أسباب وحلول من منظور إسلامي: إعداد مجموعة من الباحثين، مركز أبحاث الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي لجامعة الملك عبد العزيز جدة، ط١: ١٤٣٠/٢٠٠٩، ٢٨١.

(١٨٦) المرجع السابق: ٢٩١. وينظر: ضوابط الاقتصاد الإسلامي في معالجة الأزمات المالية العالمية: قنطقجي، ٦١.

(١٨٧) ينظر صفحة ٢٨٢ من البحث.

(١٨٨) الأزمة المالية العالمية أسباب وحلول من منظور إسلامي: ٢٨٥. وينظر: ضوابط الاقتصاد الإسلامي في معالجة الأزمات المالية: قنطقجي، ٢١.

(١٨٩) الأزمة المالية العالمية أسباب وحلول من منظور إسلامي: ٢٩٩ وما بعدها، ٢٩٨.

(١٩٠) المرجع السابق: ٢٨٦.

(١٩١) سبق تخريج الحديث صفحة: ٢٦٨ من البحث.

(١٩٢) ينظر: الأزمة المالية العالمية أسباب وحلول من منظور إسلامي: ٣٢٩.

٤

اللغة العربية وآدابها

جامعة الطائف

«من إشكاليات الأسلوبية
قراءة في نماذج مختارة»

د. حمدة بنت خلف العنزي
أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم اللغة العربية
كليّة الآداب - بجامعة الملك فيصل

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (اللغة العربية وآدابها)
المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٣هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على بعض الأنماط الرئيسة في حقل الأسلوبية واتجاهاتها المعاصرة بدون تضخيم بعد أن كاد موضوعها يستقر عالمياً في أذهان الباحثين، وتركز كذلك على ربط المفهوم المصطلحي بالنقد الأدبي من خلال التطبيق على قصيدة لأمل دنقل رغبة في تنزيل التنظير إلى حيز التطبيق.

مدخل

يقع القارئ للأسلوبية، في كتب أو بحوث أو مقالات الدارسين أو المنظرين لها، في مشكلة عويصة ألا وهي: تصور الموضوع تصوراً مستقلاً غير ممتزج مع غيره من العلوم أو المعارف الأخرى كالنقد أو علم اللغة، وقد يشتبك بينهما مع علم النفس أو الاجتماع أو التاريخ أو الجمال أو علم الإحصاء، بل قد يكون الاختلاط عند بعض الدارسين بين تلك جميعاً.

هنا قد يفضي هذا الاختلاط- ضرورة - إلى تشوه رؤية الأسلوبية في ذهن المتلقي لها تشويهاً يمتنع معه تصورها منفردة ذات أبعاد واضحة. ويحق لقائل أنْ يقول: هذا الخلط، إنّ سلّمنا به، في كتابات العرب، فكيف نسلّم به في كتابات الغربيين، وهم أهلها والمُنَظِّرُون لها، بل المنشئون لشجرتها..؟

وللجواب أقول: أن البحث في هذا السياق الباحث فيه هنا لا يدعي علم ما لم يُعلم أو فهم ما لا يُفهم، ولكنه يرى أنّ الغربيين يعرفون تماماً بنسب ربما تتفاوت بين الكليات والجزئيات، ومدركون لمقولتهم الأسلوبية من منطلق ادراكهم أيضاً أن العقل يحكم بأنّ المنشئ للشيء متصور له قبل إنشائه، ولو عموماً، ثمّ إنّ الغربيين يصدرون عن ثقافة تحتوي ضرورة على فلسفة لها وعيها النسبي لمدركات الأشياء ؛ لذا فهم لا يحتاجون كلما أرادوا الحديث في منحى من مناحي المعرفة، أن يقدموا له بالمرتكز الفكري الذي يعتنقون؛ لأنّه في نظرهم -حسب اعتقادي- بدهي فيفرون منه تخلصاً، مع أنّنا لو دققنا النظر للمحناه في كلّ ما يكتبون، ولهذا فائدة عندهم، وهي: تركيز النظر في الناشئ من جهة، وحتى لا يختلط العلم بفلسفته التي قام عليها من جهة أخرى.

ويعدّ هذا الذي قدمته -حسب رأيي- من أبرز أسباب ارتباك منظري العرب: إنّ في الأسلوبية، وأنّ في غيرها من العلوم عموماً، والمعارف خصوصاً. فكثيراً ما يُحْصَرُون من مقولات الغربيين ما هو منبت عن الواقع الفكري الذي أوجده.

واعتقد أنّ هذا الوضع هو الذي جعل القارئ العربي يقرأ العلم الغربي، ثمّ لا يدرك دواعيه، أو أسبابه؛ فيبني على المقولات النهائية للغربيين، مقولات من عنده، بناءً على فهمه هو للمقولة، وليس بناءً على علاقة المقولة ببنائها الفكري الكامل، وسياقها التاريخي المتسلسل.

وعليه، ونتيجة له: فإنّك لا تكاد تستبين طريقاً في زحمة تلك الأقاويل المنقولة (المترجمة)، ولا تستطيع أنْ تبني عليها تصوراً لما فيها من معنى؛ وأعني هنا: التصور الكلي الذي يربط السابق باللاحق، ويتنبأ بالمستقبل. فيأتي ما تنبأ به كما تصور، لا يتقدم قيد أنملة، ولا يتأخر.

ومن المفيد هنا أن نحاول أن نربط المنقول بأصوله الفكرية؛ كي نضع هذا العلم في سياقه؛ لنتصل من خلال هذا الفعل إلى التصور الكلي للأسلوبية؛ لأنّ العلم فرع على تصوره، كما قال

أسلافنا. وإنْ تحقق لنا ذلك؛ فلن نُخدع بمقولة خارجة عن هيكل هذا العلم؛ لأنّ قائلها فلان من الناس. وكي لا أُفهم خطأ، يمكنني أنْ أعيدَ القارئَ الكريم إلى غير واحدة من المقالات، التي إنْ قرأ إحداها، خرج بعد الفراغ من القراءة، لا يمسك من الأسلوبية شيئاً - مع أنّ كلّ واحدة منها، كفيلة أنْ تمدّ القارئ بما شاء من أسماء المشهورين أسلوبياً، وطائفة من أبرز أقوالهم فيها. هذا دون أنْ تجعله - أي القارئ- في نهاية المقال، أو البحث الذي يقرأ، يتصور الأسلوبية أو موقع المؤلف: إنّ المنقول عنه، وإنّ الناقل منها، أو فيها، ومن هذه بحوث مجلة فصول - إن جاز لي القول- جميعاً. وأخص بالذكر منها تحديداً:

- علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، صلاح فضل.
- الأسلوبية الذاتية أو النشوئية، عبد الله الحوله.
- الأسلوب الأدبي، من كتاب (مناهج علم الأدب)، ليوزف شتريلكا.
- علم اللغة والنقد الأدبي (علم الأسلوب)، الدكتور عيده الراجحي.
- الأسلوب والأسلوبية: مدخل في المصطلح وحقول البحث ومناهجه، أحمد درويش.
- الأسلوبية الحديثة: محاولة تعريف، الدكتور محمود عياد.
- مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد، الدكتور شكري محمد عياد.
- الأسلوبية: علم وتاريخ، ترجمة وتقديم: الدكتور سليمان العطار.

ولا يعني أنّ ما عدا هذه من المقالات والبحوث يحسن تصور الأسلوبية، بل أكاد أجزم - ضمن ما قرأت - أنّ كلّ نتظير للأسلوبية في العربية لا يوصل إلى تصورٍ شافٍ لها.

أولاً: مختصر تاريخ الأسلوبية.

كي يتم تصور الفكرة التي نود تقديمها، لا بد من هذا المختصر الذي سيكون صورة حية لطريقة الغرب في عرض الموضوع، فلذا أرجو من القارئ الكريم أن يعذرني في الصفحات الآتية؛ لأنها تجميع تاريخي وصفي، وإن كان يعرفه المتخصص اللغوي، فليتجاوزه إلى ما بعده اختصاراً، ولكن أفضل قراءته لمقارنته بكتابات المنظرين العرب؛ لأنها لا تخرج عنه وأغلب المقدم هنا مترجم من مصادر موثقة في الهامش.

تعد الأسلوبية من المصطلحات الحديثة نسبياً، وأول من نادى بها اللغوي السويسري شارل بالي (Charles Bally) في بداية القرن العشرين، وقد بلورت في البدايات في اتجاهين هما: الأسلوبية اللغوية (linguistic stylistics) وهي نظرية بالي نفسه[1]، والأسلوبية التعبيرية (literary stylistics) وهي نظرية كارل وسلير (Karl Vossler)[2]. وهذا لا يعني أن الاهتمام بالأسلوبية لم يسبق الرجلين؛ إذ عرف القدماء الأسلوب، وصنفوا الأساليب، وحللوها؛

ليهتدوا إلى تمييز الخطابات، وتحديد أهدافها. ولا نغالي إن قلنا إن الكثير من المفاهيم الأسلوبية قد أُخذت من القدماء[٣].

كان ثمة توقف نسبي -بعد عهد القدماء- من حيث الاهتمام بالأسلوبية، فلم تكن انشغالات مطردة في التنظير لها، وكان ثمة تذبذبات وفجوات في الدراسات البحثية المعتنية بها، حتى جاء بالي في بداية القرن العشرين، ووضع فيها نظرية نستطيع القول عنها أنها ذات منهج واضح منضبط إلى حد كبير.

ألف شارل بالي كتابين في الموضوع هما: (Précis de stylistique) و(Traité de stylistique française) عرّف بهما الأسلوبية ووضع قواعدها وميز بنيانها من خلال التركيز على القيمة التعبيرية للغة، وخاصة اللغة المنطوقة.

وقد ركز بالي على اللغة الشفوية؛لأنه يعتقد أنّ المحكي يحمل اللغة البكر، في مقابل اللغة المكتوبة، التي تعالج المعنوية في المحكية؛ فتخفي الأصل، وبهذا التركيز يكون بالي قد قسم اللغة إلى قسمين، وأسس لدراسة أسلوبية تستثني من منهجها البحث في اللغة المكتوبة[٤].

وأكد بالي على ضرورة وصف اللغة، وتحليل الخصائص الأسلوبية لها، وميز بين الأسلوبية الداخلية (internal stylistics) التي تدرس العلاقة الفكرية-العاطفية (intellectual-affective) داخل اللغة نفسها، والأسلوبية الخارجية (external stylistics) التي تدرس المكونات المادية للغة[٥].

وبهذا يقع بالي تحت تأثير أستاذه دي سوسير (Ferdinand de Saussure) في جعله اللغة أنية وصفية، إلا أنه في الوقت ذاته جعل الأسلوبية موضوعاً خارجاً عن اللغة الوظيفية، واسفاً لها، وملقياً الضوء عليها، بحيث أصبحت الأسلوبية هي التي تكسب اللغة قيمتها الوجدانية، التي هي مسؤولة عن توليد كل الإبداعات في فيها[٦].

وقد تبع بالي شارل برونو (Charles Bruneau) وجين موروزيو(Jean Marouzeau) وهما اللذان أثريا أسلوبية بالي بأن وسماها لتشمل لغة الأدب[٧].

وعلى كلٍّ، فإنّ بالي لم يبدأ من نقطة الصفر، وهو لم يقل أنه اخترع مصطلحات جديدة تماماً أو مفاهيم مبتكرة. وإذا ما أخذنا في رحلة العودة إلى بداية الأسلوبية، فسوف نصل إلى فترة قديمة، حيث نجد جذور هذا النظام في البلاغة، مع اختلاف الاسم، والرؤية، وطريقة التنظير، ومعظم الأطروحات الأسلوبية تشير إلى البلاغة القديمة باعتبارها نقطة انطلاق الأسلوبية، ولم نجد تاريخياً من لا يربط من الباحثين بين الأسلوبية والبلاغة[٨].

ثانياً: التوجهات الحديثة في الأسلوبية

سمة مهمة من سمات الأسلوبية هي انفتاحها، وخصوصاً على التخصصات ذات الصلة، التي أثرت في مسيرة تطور الأسلوبية، مثل: نظرية الأدب، وعلم الجمال، والشعرية. وكل اتجاه من اتجاهات الأسلوبية فضل واحدة أو أخرى من التخصصات المذكورة أعلاه[٩]. على سبيل المثال: بالي ربط الأسلوبية باللسانيات، في حين اعتقد سبيتزر (Spitzer) أنها قريبة من فقه اللغة.

ارتبط التوجه الثاني الكبير في الأسلوبية في بداية القرن العشرين، باسم كارل وسلر[١٠] كما أسلفنا أعلاه، والذي قدم فكرة أن الابتكار يمثل مظهرا من مظاهر إرادة الكاتب، وما اللغة التي تخرج على شكل تعبير إلا انعكاس عن الروح والحرية، وعليه فإنّ العامل النفسي يلعب دورا أساسياً في أسلوبية وسلر.

فبالي ووسلر -كلاهما- يمثلان توجهين جديدين، سواء في بحث الأسلوبية، أو دراسة اللغة، في حين يمثل ليو سبيتزر (Leo Spitzer) الذي درس الأسلوب في مجالي الأسلوبية واللسانيات حلقة الوصل بين اتجاهيهما، مما يعني أنّ البحوث الأسلوبية قد ازدادت على امتداد القرن العشرين، وبدأ التوجهين القديمين بالتفتق عن أسلوبيات جديدة، فتحولت مثلاً الأسلوبية اللغوية إلى الأسلوبية الوظيفية.

وقد بدأت الأسلوبية الوظيفية هذه، من كارل بوهلر (Karl Buhler) ورومان ياكبسون (Roman Jakobson) اللذين قدما نظريات متعلقة بمهام اللغة، ودورها في وصف وظائف الأسلوب المستخدم ضمن القيود الفردية والجماعية وفقا للسياقات المختلفة، وشرحها.

أما آخر فترة مهمة في تاريخ الأسلوبية الحديثة هي التي تمثلها مدرسة براغ، والتي كانت تركز أساسا على دراسة الوظيفة الشعرية للغة. ومن أعضائها بهميل ترنكا (Bohumil Trnka)، ووليم مثيوس (Vilem Mathesius)، وجان موكاروسكي (Jean Mukarovsky)، وهؤلاء لم ينسوا في تاريخ الأسلوبية لانشغالهم باللغة، واللغة الشعرية[١١].

وقد ظهرت فيما بعد ميول واتجاهات ضد الأسلوبية اللغوية والأدبية، وخاصة ضد تلك القيود التي فرضها بالي. كانت أبرز ردود الفعل من داماسو ألونسو (Damaso Alonso)، الذي لم يتفق مع حقيقة أنّ الأسلوبية تتناول دراسة العنصر العاطفي من اللغة، وإلا لما عدت الأسلوبية بهذا المعنى علماً أصلاً، إذ ستنتفي من وجهة نظره إمكانية تجريب الوسائل المستخدمة فيها. فأسلوبية بالي من وجهة نظر ألونسو تمثل النحو العاطفي ليس غير[١٢].

ومن وجهة نظر ألونسو الأسلوبية هي التي تعتمد على الأدب أكثر من اعتمادها على النحو؛ وهذه النتيجة مغايرة تماما لوجهة نظر بالي، وأشار إلى الخلافات القائمة بين أسلوبية بالي

والأسلوبية التعبيرية؛ وذلك لأن التعبيرية تتعامل مع الأسلوب، واللغوية تتعامل مع العناصر العاطفية في اللغة المحكية، ويتبنى ألونسو بأسلوبية تستطيع العمل باتجاهين؛ الأول يفحص الشكل الخارجي الممثل بعلاقة الدال بالمدلول، والثاني يفحص الشكل الداخلي الممثل بالعكس؛ أي علاقة المدلول بالدال[٢٢].

رسم ألونسو صورة الأسلوبي، الذي يمر حسب رأيه في عدة مراحل، منها أنه ينبغي أن يكون قارئاً عاطفياً، ومن ثم فإنه يجب أن يتحول إلى ناقد. كون الناقد يتطلب ثلاثة أنواع من المداخل للاقتراب من النص اللغوي: المدخل العلمي، والمدخل النقدي والمدخل القرائي[٢٣].

يختتم ألونسو مقالته بالإعلان عن الصعوبات التي قد تواجه الأسلوبي في تحليل الأعمال الأدبية أسلوبياً، ويقرر أنّ السلاح الوحيد له الذي قد يساعده في تجاوز هذه الصعوبة هو الحدس[٢٤].

في محاولتنا لعرض التوجهات الحديثة في الأسلوبية، يجب أن لا ننسى الدراسة العملية الإرشادية لستيفن أولمان[٢٥] (Stephen Ullmann) الموسومة بـ «إعادة بناء القيم الأسلوبية Reconstruction of Stylistic Values»؛ إذ يحذر أولمان فيها الأسلوبي من مخاطر التي قد تواجهه في محاولته لتحليل أعمال الكتّاب أسلوبياً.

وقد قدم أولمان تعريفا للأسلوبية أخذه من بول فاليري (Paul Valery) وهو: الأسلوبية انحراف عن المعيار[٢٦].

ويظهر من تعريف أولمان أنّ المعرفة الجيدة بالمعيار تشكل فرصة لإعادة بناء القيم الأسلوبية واكتشافها، بحيث تمكّن هذه المعرفة الأسلوبي من مقارنة المعيار والمنزى بالإنجازات الأدبية للكاتب.

ويضيف أولمان المفردات والنمط والعناصر القواعدية للحكم على أصالة الكاتب، ويخبرنا أيضا بأن مهمة الأسلوبي ستكون أكثر صعوبة عندما يريد تقييم الأصالة؛ خاصة إذا اختلف زمن الكاتب ومكانه، عن زمن الأسلوبي ومكانه[٢٧].

وهذه المعرفة يجب أن تغطي السمات جميعها، من صوتية، ومعجمية، وصرفية، ونحوية. وقلة هذه المعرفة قد تؤدي بالأسلوبي إلى عدم القدرة على إعادة بناء القيم الأسلوبية وتشيّ بارتكاب أخطاء حذف وأخطاء زيادة[٢٨].

ودرس أولمان هذين الشكلين من الأخطاء، وأشار إلى أي مستوى من مستويات اللغة الأربعة هو المسؤول عنها أو الأكثر ظهوراً فيها. فمثلاً هو يرى أن أخطاء الحذف تكثر عند إبداع المفردات أو تحويرها، وعدم معرفة المترجمين ونقاد الأدب بالسياق التاريخي لكتابة النص والمفردات

الشائعة فيه؛ يجعلهم أكثر وقوعاً في الخطأ[٢٠].

ولا يحاول أولمان وضع نظرية في الأسلوب والأسلوبية، ولا يهتم بالتقسيمات، أو فرض تصنيفات؛ إذ بحثه ذو طابع عملي، ويعتبر دليلا للأسلوبيين يعينهم في معرفة ما ينبغي عليهم القيام به، وما لا ينبغي؛ لتجنب الأخطاء.

سنتوقف وقفة قصيرة مع باحث آخر كتب كتابا سماه «الأسلوبية» وهو ج. و. ترنر (G.W. Turner) وقسمه إلى ثمانية فصول، هي: اللغة، الأسلوب والوضع، الأصوات، النحو، المفردات والسياق، التسجيل، وظائف اللغة: استعمال الأسلوبية وهي تتشابك مع كل مستوى من مستويات اللغة: الصرفي، المعجمي، الصوتي، بالإضافة إلى فصل في خواص التعبير التي تُميِّزُ هذه المستويات[٢١].

وفي بداية هذا الكتاب نجد تعريفا للأسلوبية يربطها بعلم اللغة، فيقول: «الأسلوبية هي جزء من اللسانيات تركز على الانحراف (variation) في استخدام اللغة»[٢٢].

ويعد ترنر التعبير الشفوي أو الكتابي هو نتيجة القدرة على الاختيار داخل اللغة؛ فترتيب الكلمات في المستوى النحوي، وعكس ترتيبها، هو المصدر الذي يخلق التعبيرية، التي هي هدف الاتصال، وهي العاكسة لمستوى المرسل الفني.

أما مايكل تولان (Michael Toolan) فقد بحث الأسلوبية في كتابه الموسوم بـ: «حول مركزية الأسلوبية- On the Centrality of Stylistics»، وحاول تحديد موقع الأسلوبية والمؤلف فيها، في مجال العلوم اللغوية، رابطا ذلك باللسانيات الأدبية، ولسانيات النص، وتحليل الخطاب، واللسانيات العامة. وعقد مقارنة بين العمل الأسلوبي والعمل اللغوي، وبيَّن أنَّ عمل اللغوي هو البحث لإيجاد تشابه، بينما عمل الأسلوبي هو البحث لإيجاد اختلاف. وهذه الدراسات قد أماطت اللثام عن هذا العلم الأسلوبية وخلقت حوله كثيراً من الاجتهادات والرؤى المتعددة.

ثالثاً: الأسلوب والأسلوبية

عَرَفَ مفهومُ الأسلوب العديد منَ التذبذبات، من حيث: ما الذي يمكن نعتبره في بنية الأسلوبية؟ وما الذي نستثنيه منها؟ مع العلم أنَّ الأسلوب يُمثِّلُ فكرة معقَّدة، لا يُمْكن أن تخضع لأنماط التعريف أو الضبط، وبالرغم من وجود محاولات لتعريف الأسلوب تاريخيا من أجل تَضْمينه في واحد منَ تعريفات اللغة أو في آخر، إلا أنها لم تنجح.

وقد استغلت هذه الهلامية في التعريف مجموعة كبيرة من التخصصات ذات العلاقة الوطيدة باللغة، مثل: علم الجمال، واللغويات، والأسلوبية، والشعرية، والسيميائية الأدبية، أو التخصصات غير ذات العلاقة باللغة، مثل: الموسيقى، والهندسة المعمارية، والفنون التشكيلية.

وبحث الأسلوبية المشترك بين التخصصات يُوضِّحُ أن هذا الانفتاح في المفهوم أدى إلى تعقيد المصطلح.

فنجد من درس الأسلوب من منظور تاريخ الأدب، وعرفه كصنف من أصناف علم الاجتماع؛ لأنه يدل على وجود علاقات إنسانية متداخلة، تؤسس ضمن قرارات المجتمع خلال الزمان والمكان، كما فعل ج. لوكاس (G.Lukacs) وهو يعده أيضا من أصناف علم الجمال.

ويرى جين ماروزيو (Jean Marouzeau) أنّ الأسلوبية اللغوية تعرض لفكرة أنّ أي متكلم يمثل عاملاً مهماً في تقرير الأسلوب وفرضه، من وجهة نظر علم اللغة، بحيث يعكس هذا المتكلم الخطاب ويخصصه[٢٢]. في بحين يمثل لهو سبنسر كما أسلفنا نقطة التقاء بين الأسلوب والأسلوبية، يرى أنّ الأسلوب هو نقطة الالتقاء بين علم اللغة ودراسة الأدب.

ويختلف الأسلوبيون حسب نظرهم للمرجع الأسلوبي أهو الاختيار أم الانحراف؟ فالاختيار من الكل، في حين أنّ الانحراف عنه، فإذا كان الأمر كذلك فمن الذي ثبت المعيار.

ويرى الأسلوبيون أن المعيار اللغوي يدرك من القدماء، ولهذا التوجه العديد من المؤيدين مثل: (M. Cressot. J. Marouzeau. Pierre Guiraud. Stephen Ullmann) وهؤلاء جميعا يُمثّلُ الأسلوبُ لهم اختياراً، اختيار مشروطا بالأخذ من المصادر المعتبرة للغة، وهذا يختلف عما يُمثله الأسلوب لبالي، فهو عنده محتوى عاطفيا يُضاف آنياً إلى المحتوى المنطقي للاتصال.

وقد حلل ن. ي إنكفيست (N.E. Enkvist) في دراسته «حول تحديد الأسلوب» معايير الأسلوب ووجد أن للكتاب أساليب فردية، ورأى أن الأسلوب هو غاية الأدب، وأن الأسلوب هو اختيار أو انحراف عن القاعدة، ووضح أن الاختيار يحتاج إلى تحديد: الاختيارات النحوية، والاختيارات الأسلوبية، والاختيارات غير الأسلوبية. وأكد أن الاختيار هو انتقاء البديل المناسب في لحظة معينة داخل لغة واحدة. أما تحليل الأسلوب كانحراف عن القاعدة، من وجهة نظره، فيتطلب معرفة دور التكرار النمطي للأسلوب. ويرى أن من أفضل التعريفات التي توضح جانبا من أسلوب الفرد الذي تبناه إنكفيست ما قدمه بوفون (Buffon) عام (١٧٥٣) حين قال: «الأسلوب هو الرجل».

ومن الصعوبات التي نواجهها ضمن هذا الحد مشكلتان، كما يرى اللغوي الأمريكي ماكيل روفيتر (Michael Riffaterre)، الأولى: عد بعض الميزات الأسلوبية فردية مع اشتراك قطاع واسع من الكتاب فيها، ثم إن عدم الفردية قد تكون ميزة أسلوبية للكاتب. والثانية: كيف يمكن أن نفصل الميزات الأسلوبية غير القابلة للتقليد عن تلك المادية التي هي مشتركة بين الكتاب، هنا نحتاج إلى معيار جديد[٢٣]. فتحديد الأسلوبية بالقيد الفردي يتطلب معرفة بالمعيار ومقارنة

له بالانحراف، وهذا ما لم يوافق عليه روفيتر كإجراء أسلوبي[٢٥].

رابعاً: مناقشة ورؤى:

إذا كان من المسلّمات لدى أغلب الباحثين أن الأسلوبية قائمة على علم اللغة الحديث، وأنّها - أي الأسلوبية - مدخلٌ لغوي لفهم النص، ووسيلة علمية لتحقيق النصوص ونقدها ؛ فمن العبث إذن القول بأسلوبية - والحديث في المصطلح وليس في المقدمات التاريخية التي حوت لفظة (الأسلوبية) في كتابات العلماء والمثقفين دون محتواها الاصطلاحي - قبل نشوء علم اللغة الحديث ذاته ؛ وهذا يعني بالضرورة ألاّ أسلوبية قبل عام ١٩١١م أي قبل دو سوسير ؛ لأنه هو أول من أخرجها ونجح في إدخال اللغة في مجال العلم، أي نقل اللغة من الإطار الذاتي إلى الإطار الموضوعي، وعليه ؛ فإنّ الأرض التي خرجت الأسلوبية منها هي علم اللغة الحديث[٢٦].

يجد الدارس للأسلوبية أنّ الأسلوبيين أو المنظرين لها يتحدثون في مستويات التحليل الأسلوبي وإذا أنعمت النظر في هذه المستويات فإنّ المفاجأة عظيمة إذ إنّ هذه المستويات هي ذات مستويات التحليل اللغوي، فما من كتاب في اللسانيات إلا ويورد المستوى الصوتي والصرفي والنحوي ثمّ الدلالي وهذه المستويات ذاتها هي التي يتحدث فيها الأسلوبي عندما يحلل فما الفرق بين المستويين وكيف يتم التمييز بينهما[٢٧].

الباحث اللغوي والمحلل الأسلوبي يعملان كلاهما وفق منهج واحد وهو منهج تحليل النص صوتياً وصرفياً ونحوياً ثم دلالياً فما الفارق بين كلا العملين وكيف يمكن لنا أن نحكم على المادة التي أنتجها الأول بأنّها بحث لغوي والمادة التي أنتجها الثاني بأنّها تحليل أسلوبي والواقع أنّ أغلب الباحثين -إن لم يكن كلهم- لا يفرقون بينهما والذي يحاول التفريق يصل إلى الإغماض والتعمية بحيث أنّه يترك قارئه حيران لا يفهم شيئاً منهما. وأظن أنّ التفريق بينهما لا يمكن بحال أن يتم لباحث مهما علت مرتبته إلاّ أن ينظر إلى الغاية أو الهدف من كلا العملين فالذي ينظر إلى النص الذي يُعمل فيه على أنّه نصّ لغوي المراد منه معرفة أساليب الكاتب للخروج بقواعد لغوية علمية قابلة للتعميم فهو باحث لغوي والذي ينظر إلى النص على أنّه نصّ لغوي المراد منه معرفة أساليب الكاتب وتمايزه عن غيره من الكتاب من خلال التحليل الصوتي و/أو الصرفي و/أو النحوي و/أو الدلالي فهو محلل أسلوبي، وهنا قد نسمي الأول عالماً لغوياً /باحثاً/محللاً أو نسميه اختصاراً لغوياً وكذلك نفعل بالآخر فنسميه عالماً أسلوبياً/باحثاً/محللاً أو اختصاراً نسميه أسلوبياً. وفي إطار من هذا التصور والهدف يمكن أن نفسر ما كان «بالي» يفعله باللغة، فهو ليس عالماً أسلوبياً بالمفهوم الذي نبحث عنه في علم الأسلوب بل هو عالم لغوي يبحث عن الوجه الآخر للغة «دو سوسير» لجعل نظرية معلمه متكاملة وذات وجهين. ولذا بحث في الكلام

ولم يبحث في اللغة الأدبية لأنه يبحث في الأثر لا التفاعلي بمعنى هو يبحث في الكلام لا اللسان؛ وسبب ذلك أنه يتم نظرية معلّمه. أما تلاميذ بالي فخالفوا أستاذهم ولكنهم أخذوا مبادئه التي طبقها على الكلام وطبقوها على اللسان ممثلا بلغة الأدب فبدءوا بتحليل النصوص الأدبية-كما تشير المراجع إلى أعمالهم- فنظروا إلى العاطفة فيها أي في اللسان ولهذا احتاجوا إلى مناهج معينة في هذا الباب والسبب واضح-حسب يقيني- وهو أنهم عندما تعاملوا مع بنية داخلية (ذهنية) لم يكن بإمكانهم التجريب عليها أو إخضاعها لقوانين الوصف العلمي الصارم؛ لأنّ الحاصل بنية متخيلة وهنا استعانوا بالمناهج التي قطعت شوطا كبيرا في التعامل مع تلك البنى الداخلية كالمنهج النفسي والاجتماعي والتاريخي.. وهذه المناهج كان النقد قد قطع في التعامل بها شوطا شاسعا فارتكزوا عليها؛ لأنه سابق لهم وتعامل مع النص الأدبي بناء على تلك المناهج من قبل فاستفادوا-أي التلاميذ- من خبرات سابقة.. والفرق بين تلامذة بالي والنقاد أنّ النقاد يخضعون النص للمناهج والتلامذة يخضعون المناهج للنص. وذلك أنّ الآخرين يبدءون بتحليل النص بناء على الأدوات التي أوصى بها «دي سوسير» وبالي ثمّ يلحظون ما يناسب ما حللوا من المناهج بينما الأولون يبدءون بالتعامل مع النص بناء على فكرة من المنهج مسبقة قبل تحليل النص ولحظ ما يناسبه وهنا يجدر أن نذكر ملحوظة وهي أن من خلال النص تحليلاً لغوياً ليلحظ جمالياته ليس أسلوبياً وإنما هو عالم أسلوب وهنا يتضح جلياً أنّ مصطلح أسلوبية يختلف عن مصطلح علم الأسلوب؛ لأنّ علم الأسلوب يقف عند تحليل النص بناءً على مستويات التحليل وصولا إلى علم بأساليبه بينما الأسلوبية هي التي تتجاوز النص المحلل المعلومة أساليبه إلى نقد تلك الأساليب بناء على منهج من مناهج النقد. ويمكن أن يقال أسلوبية وعلم الأسلوبية كما يقال نقد و علم النقد ولا تكون الأسلوبية رديفاً لعلم الأسلوب بحال من الأحوال كما ظنّ بعضهم أنّ الحاصل اختلاف من أثر الترجمة بين المشارقة والمغاربة.ويمكن توضيح العلاقة بين علم اللغة والنقد والأسلوبية من خلال الشكل التالي:

		اللغة [٣٦]		
	مستويات التحليل اللغوي			
	المحلل الأسلوبي		مناهج النقد	
	علم الأسلوب		ناقد أدبي	
علم اللغة				النقد
		ناقد أسلوبي		
		الحدس		
		الأسلوبية		

والملاحظ من خلال قراءة البحوث الأسلوبية أنّ المنظّرين لا يفرقون بين المحلل الأسلوبي والناقد الأسلوبي فيعدّون كلّ محلل أسلوبي ناقداً والواقع خلاف ذلك فاللغوي من جهة ما محلل أسلوبي سواء عمل على نص أدبي محدد أو على مجموعة من النصوص لكاتب واحد أو لمتفرقين إذ تجتمع هنا مستويات التحليل اللساني -الصوت، الصرف، النحو، الدلالة ويفرق بينهما (الأسلوبي و اللغوي) محللين من جهة الهدف أو الغاية التي يصار إلى التحليل من أجلها فإن كانت غاية المحلل فهم اللغة من خلال النص فهو لغوي وإن كانت غايته فهم النص من خلال اللغة فهو محلل أسلوبي. أمّا الفارق بين المحلل الأسلوبي والناقد الأسلوبي فمن جهتين، الأولى: أنّ الناقد الأسلوبي قد يعتمد على نتائج أو عمل المحلل الأسلوبي ولا يكون محللا ضرورة. والثانية: أنّ الناقد الأسلوبي إن حلل النص بطرق المحلل الأسلوبي فإنّه لا يكتفي بذلك بل يستمر إلى ما بعد التحليل أي إلى النقد.

السؤال الذي لا بدّ من أن يبرز هنا هو: كيف تمّ التزاوج بين علم الأسلوب أو بنظرة أشمل علم اللغة الحديث «الموضوعي» والنقد الأدبي «الذاتي» وللإجابة أقول: إنّ ليوزف شتريلكا قد حلّ الإشكال بعد أن عرض لأسلوبية سيبتزر القائمة على التجربة الحدسية في التعامل مع النص الأدبي فردّ على أولئك الذين يرفضون الخبرة الحدسية في أعمال سيبتزر بقوله «ينبغي أن تحفز هذه الحقائق - يقصد بالحقائق الخبرة الحدسية والتجربة الذاتية- أصحاب النظريات الأدبية على التفكير؛ لأنها ليست وليدة المصادفة إطلاقاً، فهناك أمور كثيرة في النظريات اللغوية الحديثة لا تفي على ما بها من علمية نسقية بما يتطلبه جوهر الكلية المتكاملة للأسلوب الأدبي. ولا يقتصر الأمر على أنّه لا يجوز التقليل من شأن الخبرة الأدبية المشار إليها، فليس «الحدس» المناسب بالضرورة منهجاً معرفياً ذاتياً خطيراً أو تعسفياً يصل بما هو غير قابل للإثبات، وإنما هناك مبررات بديهية وتفسيرات للنتائج المختارة»[٣٠] ثمّ يتحدث في نقطتين مهمتين في هذا المقام وهما «النقطة الأولى هي تفوق الحساسية الجمالية لدى الناقد الذابه تفوقا لا يستهان به على النظريات العلمية التكنيكية المجردة والنقطة الثانية تفوق هذه القدرة الاستشمارية الحساسة،مرتبطة بالمرونة الشخصية المناسبة لاستيعاب العمل لإدراك الأسلوب الأنماط اللغوية تفصيلاً وتدقيقاً»[٣١]. ثمّ يصل في نهاية المطاف إلى القول: «ولهذا فلم يكن من نافلة القول أنّ العلماء من كايزر إلى يولمان كرروا التنبيه إلى طبيعة العمل الأدبي والطريق المناسب لتعرّفه يفرضان علينا أن ننطلق من العمل ذاته ومن حساسية الناقد حيال العمل»[٣٢]. ثمّ يقررها حقيقة واضحة بقوله: «إنّ التبادل والتضافر بين الاندماج في العمل والابتعاد عنه والربط بين القدرة على الاستشمار الحدسي والإحاطة بعلم الأسلوب هي التي تبيّن على نحو متزايد كيف يتضح

تفاعل الأشكال اللغوية في الأسلوب ونحو الأسلوب.. وكيف أنّ جوهر العمل وخصوصية أسلوبه متصهران أحدهما في الآخر»[٢٢]. وهنا يظهر جليا كيف ربط الكاتب بين علم اللغة وعلم الأسلوب ثم كيف ربط الاثنين بالنقد- منتجاً الأسلوبية ضرورة - بوساطة الحدس أو الخبرة الحدسية.

إن مصطلح (Stylistics) بناء على ما تقدم خاضع ضرورة لفكرة الثبات والتحول فكلمة Stylistics ثابتة في التاريخ اللغوي الغربي وتطورت دلالياً حتى صارت في بداية هذا القرن -كما أسلفت- مصطلحاً يدل على مفهوم ما والملاحظ أن هذا المفهوم الجديد لم يثن هذه الكلمة عن التطور ويمكن الجزم أن مفهومها متحول نشط فتي بداية القرن كان يدل على علم الأسلوب وفيما بعد صار يدل على الأسلوبية التي هي واقعاً أسلوبيات كثيرة قد تصل حدّ التنافر وقد يفسر هذا الوضع كثرة الحدود والتعاريف والمفاهيم التي وقع عليها هذا المصطلح فكل منظر حدّه حسب التحولات التي طرأت في زمنه أو بحثه هو شخصياً فجاءت للفظة (Stylistics' مصطلحاً) مفاهيم ريت -بعد جمعها وتنقيحها- على الثمانين مفهوماً. ويمكن الآن أن أتوقع أن كل هذه المفاهيم تندرج في قائمتين:الأولى قائمة علم الأسلوب والثانية قائمة الأسلوبية -حسب فهم هذه الدراسة- وستكون -توقعاً أيضاً- أغلب المفاهيم المتباعدة واقعة في الأسلوبية لا في علم الأسلوب؛ لأن علم الأسلوب أكثر ضبطاً من الأسلوبية لموضوعيته؛ ولذا سنجد أن كل منظر للأسلوبية قد حدها بمفهوم متفق مع مستويات التحليل التي يتعامل بها من جهة ومناهج النقد الأدبي التي ارتكز عليها من جهة أخرى. فالذي ارتكز على المنهج النفسي مثلا سيكون مفهومه مختلفاً عن الذي ارتكز على المنهج الاجتماعي ضرورة وهكذا.. وللخلاص من هذه الإشكالية حاول بعض الغربيين تقييد الأسلوبية بصفة كالذاتية/المثالية/التأصيلية.. ولكنهم لم ينجحوا ودليل ذلك أننا ما زلنا نخلط بين هذه المفاهيم على الرغم من هذا التقييد ؛ ولذا -والرؤية مستقبلية- يمكن التخلص من هذه التداخلات في المفاهيم بأن نحاول إيجاد مصطلحات جديدة غير Stylistics تدل على مفاهيم الأسلوبية المتنوعة المتغايرة ليتحدد مصطلح Stylistics لعلم الأسلوب فقط. وإن كان يستحيل النظر إلى Stylistics على أنها علم واحد يمكن حده حداً واحداً يرضي الأطراف جميعاً التي تعمل تحت هذا المصطلح.

بناءً على ما تقدم في هذه الدراسة من محاولة الفهم للأسلوبية يمكن أن ندخل إلى الدراسات العربية كي نرى كيف نظروا إلى هذه الثمرة المستوردة من حيث المصطلح أو التحليل أو النتائج وأظن الاكتفاء بالمقالات المنشورة في مجلة فصول حول الموضوع أو بعضها من المقالات المذكورة في أرضية هذه الدراسة قد يلقي ضوء على أسلوبية العرب وإن كان الاستقراء ناقصا إلاّ أنّ الحكم قابل للتعميم، وهذه المقالات هي:

١-الأسلوبية الجديدة، محاولة تعريف: الدكتور محمود عيّاد:

يبدأ قائلا: «الأسلوبية أو علم الأسلوب مجال من مجالات البحث المعاصرة يعرض بالدرس للنصوص الأدبية وغير الأدبية محاولا الالتزام بمنهج موضوعي..»[٣٢]، ويظهر جلياً أنّه يخلط بين الأسلوبية وعلم الأسلوب ولذلك جعل مرتكز المفهومين المنهج الموضوعي وليس الأمر كذلك كما أوضحت سالفاً. وسبب خلطه أنه جعل الاختلاف بينهما في الترجمة «..لأن المصطلح إنما شاع في اللغة العربية كنوع من الترجمة لكلمة Stylistics التي يترجمها البعض بعلم الأسلوب ويترجمها البعض الآخر بالأسلوبية وهي الترجمة التي نؤثرها في هذا المقال»[٣٣] وقد ناقشت الدراسة بطلان دعوى من قال بوحدة دلالة اللفظين على مصطلح واحد. ويقول محمود عياد: «ولا يزال هناك الكثير من الباحثين الذين ينظرون إلى الأسلوبية باعتبارها منهجاً مستوحى من المناهج اللغوية كما لو كان مجرد وصف لغوي للنصوص الأدبية ولهذا السبب يعدّها بعض الباحثين فرعاً من فروع علم اللغة العام ومن هنا يقول م.آريفاري «إنّ الأسلوبية وصف النص الأدبي حسب مناهج مأخوذة من علم اللغة»[٣٤]. والواضح هنا أنّ الباحث نتيجة لخلطه بين المصطلحين لم يميّز المقولة التي أطلقها م. آريفاري ، وذلك أنّ علم الأسلوب هو علم موضوعي ويمكن عدّه فرعا من فروع علم اللغة العام، بل هو منه. أمّا الأسلوبية وحديث م.آريفاري ليس فيها في هذا الموضع فليست فرعاً من فروع علم اللغة بل هي علم آخر قائم عليه. ويقول عياد: «إنّ الأسلوبية ليست بديلا للنقد الأدبي بل هي فرع من فروعه»[٣٥]. نلاحظ أنّ د.محمود عياد في بداية الصفحة يناقش الأسلوبية على أساس أنها فرع من فروع علم اللغة وفي نهاية الصفحة يناقشها على أساس أنها فرع من فروع علم النقد الأدبي دون أن يعطي مسوغاً موضوعياً لفعله وهذا من الخلط الجلي الواضح ويشير إلى أنّ كاتب المقال غير متصور لحقيقة الأسلوبية. ويقول د.عياد: «... ولهذا السبب فإنّ الصلة الوثيقة بين الأسلوبية وعلم اللغة جعلت للأسلوبية مكاناً بارزاً في النقد الأدبي فأصبحت تحتل المكانة التي تحتلها الدراسات النفسية أو الاجتماعية أو غيرها من الدراسات التي ساعدت الناقد الأدبي طويلا بل الأسلوبية من هذا المنظور ساعدت على مفارقة الناقد لهذه الدراسات التقليدية واقتربت به أكثر وأكثر من طبيعة عمله الحق وهي تحليل العلاقات اللغوية للنص الأدبي»[٣٦]. وكلام عياد هذا فيه خلط من نواح: أولها أن علم الأسلوب هو الذي احتل مكاناً بارزاً في الدراسات اللغوية وارتبط بالنقد... وثانيها أن الأسلوبية لم تلغ أو تهمّش الدراسات النفسية أو الاجتماعية بل ارتكزت عليها يدل على ذلك أعمال سبتزر وألونسو وهما أسلوبيان صلبية.. ثالثها أنّ الناقد في الأسلوبية لم يفارق الدراسات التقليدية بانصرافه إلى الأسلوبية.. ويظل الدكتور عياد يخلط بين علم الأسلوب والأسلوبية ويتحدث في

وجود علاقة بين علم اللغة والنقد دون أن يكشف لنا عن ماهية هذه العلاقة أو يحدد لنا أبعادها وقبل أن يختتم مقالته يعرض لبعض الاتجاهات الأسلوبية كأسلوبية سبتزر وهي نفسية وأسلوبية فيرث وهي اجتماعية مع أنه أنكر في أول مقالته أن الأسلوبية مرتكزة على النقد النفسي أو الاجتماعي ولا أدل على خلطه وعدم توضح رؤياه عندما ينهي مقالته بعنوان هو الأسلوبية والنقد الأدبي ويكون تحت العنوان سؤال هو: هل يمكن للأسلوبية أن تعوضنا عن النقد الأدبي؟ وبالتالي هل يمكنها أن تطرح نظرية شمولية تمكنها من أن تحل محل النقد الأدبي تماماً؟ ويظهر عجزه في الإجابة فيقول: «إنّ مثل هذين السؤالين لا يسهل الإجابة عنهما بالنفي أو الإيجاب ذلك لأنّ مداخل الأسلوبية تتداخل الآن تداخلاً شديداً مع النقد الأدبي تماماً كما يتداخل علم اللغة الحديث مع النقد الأدبي في مجالات عديدة»[٧].

٢-مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد، وقفة مع رؤية الدكتور شكري محمد عياد:

تحدث الدكتور شكري محمد عياد في مقالته عن مفهوم الأسلوب مبتدأ بالقدماء من العرب ومثنياً بالغربيين وتوصل إلى تقارب المفهوم بينهما ولكنّ مقارنته تلك تبيّن أنّه لا يفرق بين الأسلوب مصطلحا وبين الأسلوب لغة من ناحية ومن ناحية هو لا يفرق عند الغربيين بين المفهوم المستخدم قبل نشوء علم اللغة الحديث والمفهوم المستخدم بعده وهو يخلط في مقالته هذه بين علم اللغة العام أي الذي أوجده دو سوسير وهو العلم الوصفي وعلم اللغة التاريخي وهو تعاقبي وعليه فهو لا يخلو من مغالطات تصرف الفهم وتحجب التصور[٨].

٣- الأسلوبية علم وتاريخ، وقفة مع رؤية الدكتور سليمان العطار:

من خلال تتبع مقالته المترجمة عن كتاب البرتغالي أجيبار إي سيلفيا (نظرية الأدب) يقول: ظهرت كلمة الأسلوبية خلال القرن التاسع عشر لكنها لم تصل إلى معنى محدد إلاّ في السنوات الأولى من القرن العشرين ويعرّف الأسلوبية بقوله: «ويفهم منها الآن: طريقة نوعية لدراسة الأعمال الأدبية من حيث أسلوبها أي النموذج الخاص الذي تصاغ فيه اللغة وتستخدم»[٩]. والملاحظ أنّ العطار يدرك أنّ الأسلوبية مرتكزة على دو سوسير كما أوضح المقال. والملاحظ أيضا أنّه لم يستطع أن يكون مفهوماً واضحاً للأسلوبية كما يظهر في تعريفه. ويذكر العطار أن واحداً من مؤسسي علم الأسلوب كان شارل بالي تلميذ دو سوسير ويقرر بناء على هذه المعلومة أنّه ليس غريباً أن يولد علم الأسلوب وثيق الاتصال بعلم اللغة. والمفهوم من عرضه ذلك للفكرة أنّه أي العطار لا يفرق بين الأسلوبية وعلم الأسلوب ثم هو لا يوضح آلية ذلك الاتصال الوثيق بين العلمين إلاّ بإشارته إلى تتلمذ بالي على دو سوسير. ويبدأ شارحا فكرة بالي ويمكن تلخص

الفكرة وفق الآتي:[١١]

١- اللغة عند بالي تتكون من أدوات التعبير التي تستخرج الجانب الفكري من كيان المفكر ولا تعبر عن أفكاره فحسب بل عن عواطفه أساساً.

والأسلوبية عند بالي هي النظام الذي يحلل القيم العاطفية بأن تدرس وقائع التعبير في اللغة من ناحية محتواها العاطفي أي التعبير عن وقائع الإحساس عبر اللغة.

٢- استبعد بالي من دراسته أدوات التعبير العامة (في المجتمع) والخاصة (في الأفراد المنعزلين) ولذا عرّف الأسلوبية بالنمط المحدد لأي تعبير لغوي عند فرد ما أو هي طريقة نوعية لدراسة لغة الكلام عند الفرد المتوسط عندما تظهر الوقائع التعبيرية محددة ومشخصة بقيمها العاطفية جنباً إلى جنب مع أفكار هذا الفرد الذي يصنع اللغة ويطوّرها ولذا استبعد اللغة الأدبية والتوقع في اللغة المتكلمة تلقائياً وقد تابعه على هذا النهج جولز ماروزو. أنّ كلّ ما قاله العطار في بالي صحيح جملة ولكنّه لم يبيّن إجابات عن أسئلة هامة من مثل:

١- ما المستند الفكري الذي أقام بالي أسلوبيته عليه؟

٢- ما علاقة أسلوبية بالي بعلم اللغة أو بالنقد؟

٣- هل كان بالي لغوياً أم محللاً أسلوبياً أم ناقداً أسلوبياً؟

وينتقل العطار إلى الأسلوبية الأدبية أو النقد الأسلوبي من خلال أحد أعلامه وهو كارل وسترء فيتحدث في فكرته عن اللغة وأنه ليس لها عنده طابع موضوعي اجتماعي عام يقوم مستقلاً عن الذوات المفردة وتحدث في مقارناته بين لغة الشعر ولغة النثر واستنتاجه بأنهما متطابقان فاللغة كالشعر روح خلاقة وإطلاقه على النظام الذي يدرس اللغة في علاقتها بالخلق النظري الفردي الفني اسم الأسلوبية[١٢]. وهذا الكلام الذي أتحفنا به العطار على جماله لا يجعل قارئه يدرك مراميه أو أبعاده وهو لا يسعف القارئ بالاسم المشهور لهذه الأسلوبية وهو (الأسلوبية المثالية) ناهيك عن أن يتصور هذه الأسلوبية في إطار الفكر المثالي أو اللغوي أو النقدي أو الجمالي الذي ارتكزت عليه كما يقول هو أي العطار. وينتقل إلى أسلوبية ليو سبيتزر وبداياته في التفكر في العمل النقدي لأساتذته وانتقاده لهم حتى وصل به الأمر إلى التوجه بالنقد نحو القيم العاطفية ورصد الحالة النفسية للمؤلف فأسس نظرية الدائرة الفيلولوجية ويبيّن أنّ الحدس أو البديهة لها أهمية كبرى في منهج سبيتزر[١٣]. ويغفل العطار هنا أيضاً عن ذكر علاقة جهود سبيتزر بما سبقه من جهود ومن علاقة نظريته بعلم اللغة أو النقد أو علم النفس أو الحدس والبديهة اللذان يلعبان - على حد قوله- دوراً جذرياً في منهج سبيتزر. ويتحدث في الأسلوبية

الإحصائية عند جون فيرث ، ودعا إلى رفضها ويقول:« وهي إجمالا غير قادرة على أن تضع

باعتبارها جوانب بالغة الدقة والتعقيد من ظواهر الأسلوبية كالمعنى و الإيحاءات والتأثيرات الإيقاعية والقيمة وتأثيرات النصوص»[١٥]. والحاصل أنّ العطار يرفض الأسلوبية الإحصائية دون أن يوفيها موقعها من علم اللغة أو علم الأسلوب أو الأسلوبية أو النقد الأدبي وهي أصلاً ليست من الأسلوبية في شيء إذ هي منهج من مناهج علم اللغة استفاد منها علم الأسلوب إذ هي أداة علمية (موضوعية) أمّا الأسلوبية فارتكزت على نتائجها من خلال علم الأسلوب وتجاوزتها إلى النقد فالدعوة إلى رفضها يدل على أنّ العطار لم يدرك موقعها من المنظومة المعرفية للداعين لها. وقبل أن يختم مقالته يتحدث في مقولة لايرخ ايرباخ الألماني التي فحواها أنّ الأسلوبية دراسة الدلالة الأيدلوجية والاجتماعية الكامنة تحت الأسلوب وتحدث في فحوى آراء كارلوس برسوثيو في الأسلوب والأنا الاجتماعية للكاتب ليختم المقال بقوله: «وتحت هذا المنظور فإنّ الأسلوبية تتجاوز التحليل المتواقت للدال و المدلول وتستعيد بعداً محيطيّاً «غير متواقت» وأيدلوجياً متحولة إلى أداة كاشفة لتاريخية العمل الأدبي»[١٦]. ولم يفسر العطار لنا كيف دخل علم الاجتماع على البحث الأسلوبي وكذلك لم يوضح مستنده في عد المتواقت «الآني» الدال والمدلول فقط وغير المتواقت «التعاقبي» محيطيًا وماذا قصد بالمحيطيّة هذه وتاريخية العمل الأدبي...

ممازجة النقد بالأسلوبية الإحصائية:

يحسن بي في هذه الدراسة الوقوف عند نص نقدي دار حول قصيدة أمل دنقل (كلمات سبارتكوس الأخيرة)[١٧]، في محاولة لتقديم ملاحظات عملية على ارتباك التوظيف النقدي للنظرية الأسلوبية وهو في جزء واحد من الدراسة العامة تخصص في الفعل وقيمته الدلالية وتركنا من هذه الدراسة الوصف والتوكيد والإضمار واللون؛ رغبة في عدم الإطالة باعتبار أن ما يقال هنا يصلح أن يقال هناك.

يقول الباحث[١٨]: «تنوّع استخدامُ الشاعر للجملة الفعلية، فقد جاء النصّ متحرّكاً بين الفعل الماضي والأمر والمضارع؛ فتكرّر استخدامُ الفعل الماضي (٣٧) مرّةً، على حين وردَ المضارعُ (٤٢) مرّةً، وجاء فعل الأمر بما فيه المضارع المسبوق بطلب (٢٢) مرّة[١٩]. ويفسر ذلك بقوله: «إنّ الإكثار من استخدام الفعل الماضي عموماً فيه دلالةٌ على الحاضر المَعيش، فالذي نراه متذمّراً من واقعه يلجأ إلى الماضي ومطيّتُه الفعلُ الماضي الذي يحمله إلى ذلك الزمن الجميل بالنسبة له.وأرى إن هذا التحليل هو نوع من التخمين بناء على معرفة ذاتية من المحلل بالحياة فالإحصائية لم توصل إلى علم كيفي بل كمي وبقي التحليل الكيفي واقع ضمن التخمين وهو تخمين احتمالي إذ وجدنا واقعاً من يفر من الواقع إلى المستقبل وليس إلى الماضي ووجدنا من يراوح بين الهروبين للماضي والمستقبل. وهذا يختلف عن رأي سبتمبر في التخمين إذ التخمين قبل البدء في التحليل من أجل

إيجاد السمة وليس من أجل فهمها. وتأتي صيغ الأمر بعددها المحصى - وهي الأقل - لأنّ القائل - وهو سبارتكوس - ليس واثقاً بالناس الذي رضُوا بحياة الاستعباد، وهو شبهُ يائس وهذا الرأي في ظني غير علمي إذ استخدام الفعل الأمر أقل من الماضي والمضارع ربما لأنه يعلم أنه في الأسر واقفاً على حبل المشنقة فما الأمر الذي سيصدره فالموقف لا يسمح بإصدار الأوامر بل للقيها. وقد يقال لا علاقة له باليأس من الناس والاتباع. خاصة ولأنّ الفعل المضارع الذي تكرّر (٤٢) مرّةً يمكن تقسيمُه على فترتين، فترة الحاضر، وحصّتُها (٣٥) مرّة، وفترة المستقبل وحصّتها (٧) مرّات، إنّ الفعلَ الحاضر يدلّ على الحركة (يبتسم، يحملها، ينسج، يرثون...) ولعلّ المقام يحتاج إلى هذه الحركة وسطَ سكون الخانقين من القيصر،وقد يفسر بالتعبير عن الموقف الحالي الحاضر وهو الأقرب من تفسيره النفسي البعيد هذا، وقد يفسر بأن نفسه تتوق لما يفقد إذ الأسر سكون المضارعة حركة فالفعل من هذا الجانب يعكس ما يفقد ويحتاج آنّا المستقبل فأفعاله الدّالة عليه قليلةٌ؛ لأنّ وجودَه مهدّدٌ بالزّوال حسبَ رؤية سبارتكوس؛ لأنّ الاستبداد لن يشنق سبارتكوس وحدَه، وإنّما سيشنق كلّ الثائرين، وبذلك يغدو المستقبلُ للموت، وليس للحياة، ولعلّ هذا يفسّر لنا كثرةَ استخدام الماضي وإلى جانبه المضارع الحاضر،ويقول أيضا[٣٩]: «ويلفت نظرَنا هنا التوالي الكيفي للأفعال، وليس التوالي الكمّي. فالحركة الناتجة عن الأفعال وحدوثها تطبع مشاهد النص بالطابع الدرامي. فلا تمرّ الأفعال عن مقامها منفصلةً، وإنّما يشكّل كلُّ فعلٍ إلى جانب الأفعال الأخرى درامية عالية الأداء في النصّ:

يا قيصرُ العظيم: قد أخطأتُ، إنّي أعترفْ
دعْني على مشنقتي ألثمْ يدَكْ
ها أنذا أقبّلُ الحبلَ الذي في عنقي يلتفّ[٤٠]

فالأفعال الواردة سابقاً فيها حركةٌ وصراع، فمن الخطأ إلى الاعتراف إلى لثم اليدوالتقبيل والتفاف الحبل... الخ. كما يمكن أن نجدَ المقابلةَ بين الماضي والمضارع ظاهرةً في أكثرَ من مكانٍ في النصّ:

قد أخطأتُ إنّي أعترف
إذا التقتْ عيونُكم...يبتسمُ الفناء..
سيزيفُ لم تعدْ على أكتافه الصّخرةْ
يحملُها الذين يُولدون في مخادعِ الرّقيقْ[٤١]

ولعلّ هذه المقابلة مقاربةٌ يائسةٌ بين ماضٍ مطلوب وحاضرٍ ميؤوسٍ منه[27]. والعلائقُ بين الأفعال هنا منطقيّةٌ: فالخطأ في الماضي يقتضي الاعترافَ في الحاضر. وهذا التأويل حسب ظني ربما يعقد الفهم إذ الاعتراف قد يكون من باب الاستهزاء بمعنى الذم من حيث أراد المدح. ويبرز دورُ الفعل في استخدامه على المستوى المجازي في تصوير المجرّد وتبيان هيئته، كما في قوله (يبتسم الغناء- ينسج الرّدى)؛ إذ يصيرُ الشّيءُ قابلاً للإبصار[28]، ومن اللافت للنظر هنا التخصيص في دلالة بعض الأفعال كما في قوله:

وجبهتي بالموتِ محنيّةٌ
لأنّني لم أحنِها حيّه[29]

فالفعل (يحني) يُستخدم عادةً مع القامة، والجبهةُ جزءٌ من القامة، فالتخصيص هنا حصر الانحناء لهذا الجزء المقدس في الإنسان[30]. وقد اختار الشّاعرُ من محور الاختيار هذه المفردة لما للجبهة من شرفٍ وسموٍّ بالنسبة لجسم الإنسان، كما تجد بعضَ الأفعال عند أمل دنقل في هذا النصّ ممنوعةً من التعدّي إلى مفعولها مباشرةً، إذ يأتي بحرف جرّ لغاية بلاغية: (يعبرون في الميدانِ مُطرقين) فاللغةُ تسمح له أن يقول (يعبرون الميدانَ) دون الحاجة إلى حرف الجرّ، ولكنّ (في) هذه، وهي للاحتواء الظّرفي المكاني، جعلت العبورَ صعباً لم ينته، فلو قال (عبرَ الميدان) عنى تحقّقَ العبور، ولكنّ العبورَ مستمرٌ وغيرُ مُنتهٍ، وهو عبورٌ يائسٌ لأولئك المسحوقين بين قطبيّ رحى القيصر.

«ونجدُ الاتساعَ أيضاً في استخدام الفعل (ترفعون) في قوله (ولترفعوا عيونَكم إليّ) فالأصلُ (لترفعوا رؤوسَكم) والعين جزءٌ من الرّأس، ورفعُها يقتضي رفعَ الرأس، وهو موقفٌ يبحثُ عنه سيارتكوس للوقوف ضدّ استعباد القيصر للتّامس[31]».

مما تقدم يظهر لنا جلياً أن الإحصائية تعين الناقد على تفكيك بنى النص وحصر الألفاظ والتراكيب كمياً، ولكن الأسلوبي إن إخطط الإحصائية منهجاً فإن ذلك لا يعني أن النتائج غير الإحصائية؛ أي العلل التي سيضعها بناء على هذا الإحصاء ستكون علمية ودقيقة ومفسرة للنص بما لا يدع مزيداً لمستزيد.

الصّفة وقيمتُها الأسلوبيّة:

تُفسحُ الصّفةُ مجالاً لتسلّل الأنا وظهورها سواءٌ أكانت هذه الصّفةُ مجازاً أم حقيقةً، فعندما أسمعُ شخصاً يقول: (ليلٌ طويل) أستطيع أن أزعُمَ أنّه حزينٌ متعبٌ يعاني من أمرٍ ما وقد برز دورُ الصّفة في النصّ على مستويين: مستوى الصّفة المفردة الدّالة، ومستوى الصّفة مع نقيضها

أو ما يمكن تسميتُه (ثنائية ضدّية)

- وظلّ روحاً أبديّةَ الألمْ

نلاحظُ دورَ الصّفة واضحاً في هذا التركيب، فهي البوابةُ التي تمرّ عبرَها الرّوحُ إلى الألم، فقد استطاعتْ أن تضطلعَ بهذا الدّور وتشكّلَ دلالةً على خلود الألم في تلك الرّوحِ المتمرّدة[٢٢]. إن معنى الاستمرار جاء من لفظين لا من الوصف أولهما للفظ ظل الذي يدل على الاستمرار لغة وثانيهما لفظ الأبدية ذاته وليس من الصفة كما يرى الباحث ؛ ما نريد أن نقوله هنا وباختصار شديد: إن الإحصائية توصل إلى وجود المادة، ولكنها يستحيل أن توصل إلى معناها.

ويمكن أن تقومَ الصّفةُ بإظهار السّخرية والاستهزاء، وهذا محكومٌ بوضعها ضمن سياقٍ معيّن، فعندما أخاطبُ شخصاً أحبّه بالعظيم يكونُ الكلامُ مدحاً وتعظيماً، أمّا عندما أخاطبُ به عدوّاً فلا شكّ أنّني ألبسُه ثوباً فضفاضاً من السّخرية، وهذا ما نجدُه في توظيف الصّفة في قول الشاعر:

- يا قيصرَ العظيمَ قد أخطأتُ إنّي أعترفْ

فالعظيمُ - وهي صفةٌ لقيصر - تحمل معنى التهكّم والنيل من شخصية قيصر الظّالم لكن أعتقد بما أن المتكلم في النص أصدر صفة العظمة على القيصر وأتبعها بما يدل على ندمه وهو الاعتراف أمامه بالجرم فإنّ التهكم والسخرية مطرودان من الذهن وليس لهما تبادر برأيي ويمكنُ أن تقومَ الصّفةُ بدورٍ فاعلٍ في تحديد وجهة الدّلالة، فهي توفّرُ ميزةَ الاختصارِ والإيجاز، فعندما يقول:

فلترهموا عيونَكمْ للثائرِ المشنوقْ

تلمعُ الصّفة (المشنوق) كأنّها تريدُ إخبارَنا أنّ الشنقَ مصيرُ الثائر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن نرى في إفرادها إحالةً إلى ضرورة ثورة جماعية تضمنُ الخلاصَ من ظلم القيصر، فكلّ ثائرٍ مفردٍ مشنوقٌ حسب رأي الباحث لكن أرى أنه ليس له في اللغة سند فيما يدعم ما ذهب إليه؛ إذ الحديث في سيارتكوس حين علق على حبل المشنقة فهو الثائر المشنوق ولا أحد غيره، أما تحميل النص ما لا يحتمل أو لي عنقه فليس من اللغة في شيء،واستحضارُ البدائل الممكنة من جدول الاختيار يقوم بدورٍ دلاليّ هويّ ضمنَ علاقات الحضور والغياب، فيمكنُ أن نرى أنّ جدولَ الاختيار لهذا التركيب يحتوي على (البطل،الرّابح،الشّهيد،المُنتصر) ولكنّه اختارَ من جدول الاختيار هذا مفردةَ المشنوق، وجعلها ضمنَ جدول التركيب ليجعلَ من الشّنق مصيراً قابلاً للتغيير، وهذه القابليةُ تثيرُها البدائلُ الغائبةُ في جدولِ الاختيار.[٢٣]

ومن جانبٍ آخرَ نجدُ الصّفةَ تدخلُ في مزاوجةٍ ضدّية يعملُ الشّاعرُ على إثارتها للتحريض والتأثير:

المجدُ للشّيطانِ معبودِ الرّياحْ

إنّ لفظةَ (معبود) تحرّضُ في الذّهن للوهلة الأولى (الإله) ، ولكنّه هنا نعتَ بها الشّيطانَ في إشارةٍ إلى الصّراع القائم بين الخير والشّر، ولكنّ الرّياحَ هي القائمةُ بهذه العبادة وهنا أيضا التحليل من آراء الباحث، كما أنه يستخدم ألفاظا لا تدل على وعي باللغة والثقافة الإسلامية فكيف وصل به تفكيره إلى أن الصراع بين الله والشيطان وهو خلق من خلقة سبحانه، لو أشار هنا إلى الرياح والهوى من ذات الحقل الدلالي؛ لكان أقرب وهذا يدل مرة أخرى أن الأسلوبية تعد الأشياء ولا تفسرها.

فخلفَ كلّ قيصرٍ يموتُ قيصرٌ جديد

تنهض المقابلةُ بين الصّفتين هنا(يموت، جديد) على فكرة الاستمرار والاتّحاد بالزّمن للدّلالة على هيمنة النّظام الاستعبادي القائم على أساسِ رضوخِ النّاس وسكوتهم ولو أن الباحث أشار إلى التأثر بالثقافات الأجنبية كالإنجليزية في مقولة شكسبير في هملت: ما الملك عاش الملك لكان أفضل من النتيجة التي توصل لها حيث نقل المعنى من النص إلى السياق الحياتي فأوجد فكرة الرضوخ وكذلك لو قارن بين الصفة يموت الفعل المضارع والصفة الثانية الاسم جديد لكان أجدى وأقرب إلى النص من الخروج إلى تفسير النص بالعالم.

من الملاحظ أنّ الخطابَ عندما يكون موجّهاً إلى القيصر تكون الصّفاتُ منتميةً إلى حقلٍ دلاليّ واحد (الإسكندر العظيم - قيصر العظيم - شرابك القوي - قيصر جديد - يا سيد الشواهد البيضاء) ؛ إذ يمكن أن نلاحظ أنّ هذه الصفات جميعَها جاءت في إطارٍ إيجابيّ تجاهَ القيصر، فكلُّ هذه الصّفات صفاتٌ جيّدةٌ إيجابية، وبالمقابل نجدُ الموصوفات - غيرَ القيصر - قد وُصفتْ بصفاتٍ قابلةٍ للضّعف والسّلبية (الثائر المشنوق - دمي الشّهيد - الظمأ الثاري - روما المجهدة - الزيتة المعربدة - قرطاجة العذراء تحترق) فتكون الصّفةُ ضمن هذه المقابلة قد جسّدت الصّراعَ الحقيقيَّ القائمَ بين الحاكم المتسلّط و المحكوم الضّعيف على رأي الباحث، لكن أظنّ أنّ كلامه هذا مبني على غلبة ظنه وليس على الواقع النصي إذ الواقع النصي وصف قيصر بالموت ووصفه بالحياة(جديد) مثلا ثم إن الزيتة المعربدة والدم الشهيد يمكن أن تكون صفات قوة وكذلك قرطاجة العذراء والحال (تحترق) هو الذي أضعفها ماديا وليس معنوياً ؛ وعليه فإن الأسلوبية مرة أخرى هنا تحصي ولا توجد.

ونشير أيضاً إلى أنّ النعتَ بالاسم الموصول وردَ تسعَ مرّات في النص، والاسم الموصول لايأتي

الجملة وحيداً فلا بدّ له من جملة صلةتتمّم معناه: (إخوتي الذين يعبرون - طفلي الذي تركته - الحيل الذي يلتفّ - مجدك الذي يُجبرنا - الكأس التي كانت عظامُها جمجمته...) ففي المكان الذي يتسع للسّرد والتوضيح كان يستخدم الصّفةَ عن طريق الاسم الموصول مع صلته كما نلحظ أنّه كان يستعمل الاسمَ الموصول لموصوفات متقابلة ضدّياً أيضاً. ويمكن أن نمثّل ذلك بالشّكل الآتي:

أ	ب
- يا إخوتي الذين يعبرون	- مجدُك الذي يُجبرنا أن نمجدك
- طفلي الذي تركته	- الحيل الذي في عنقي يلتفّ
- في اللحظة التي استرحتُ	- الكأس التي كانت عظامُها جمجمته
	بعدها متي استرحتُ منك

فالمقابلةُ تقوم بين المجموعة (أ) التي يجمعُ بينها الشّيءُ الذّاتيُّ القريبُ من المتكلّم، وبين المجموعة (ب) التي يجمع بينها خيطُ التسلّط المتمثّل بالآخر الظّاهر، وهذه المقابلاتُ شكّلت أفقاً مفتوحاً للقراءة.

خاتمة:

القارئ لهذه الدراسة يدرك تماما أنّ النتائج مُرّةٌ فهي مجملها تصرخ بنتائجها ولكن من الضروري هنا أن نركز بعض النقاط الهامة من مثل:

١- أن الدراسة فيما قبل أسلوبية العرب كانت تحاول إعادة التنظير للأسلوبية استناداً إلى مجمل الفكر اللغوي الغربي وتقعد لها بناء على مرتكزاتها الثقافية دون الأخذ الأعمى عن المقالات العربية المترجمة التي تفضي إلى عدم التصور وضبابية الإدراك.

٢- ظهر في ثنايا الدراسة أن الأسلوبية مصطلح وعلم الأسلوب مصطلح آخر والمصطلحان ليسا دالين على مفهوم واحد.

٣- أبرزت الدراسة العلاقة الواقعة بين علم اللغة وعلم الأسلوب من خلال ربطهما بمستويات التحليل.

٤- أبرزت الدراسة العلاقة الواقعة بين علم اللغة والنقد الأدبي من خلال ربطهما بالحدس.

٥- فرّقت الدراسة بين الباحث اللغوي والمحلل الأسلوبي والناقد الأسلوبي، وأثبتت أن بالي لم يكن أسلوبياً وإنما كان باحثاً لغوياً؛ إذ إنّ أهدافه لغوية، وركزت على جعل بداية الأسلوبية لتلاميذه وليس له ذاته.

٦- أثبتت أنّ الكثير من الكتّاب العرب -ممن تعامل بالأسلوبية نقلاً أو إبداعاً- كانوا غير متصورين للأسلوبية ولو على وجه العموم.

٧- أثبتت مراجعة جزء من دراسة في الأسلوبية الإحصائية أنها تصلح في تفكيك النص إلى بناء المكونة، وتساعد في الكشف عن الترددات الأسلوبية والتكرارات النمطية ولكنها لا يمكن بحال أن تقدم دراسة نقدية علمية مبرأة من الظن والتخمين.

الهوامش:

1 -Traité de stylistique française. Bally. Charles. Paris. Georg / Klincksieck. 1951.

2- German Linguist and specialist in Romance. 1929. P 29. Quoting.Politics and the Theory of Language in the USSR 1917-1938. The Birth of sociological linguistics. Craig Brandist & Katya Chown. by Anthem Press. 2010

٣ – انظر: معيار الشعر لأبو الحسن بن أحمد ابن طباطبا، ت:عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م.

– دلائل الإعجاز لعبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، ت: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة،٢٠٠٨م.

– منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم بن محمد بن حسن القرطاجني، ت: محمد الحبيب خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة١٩٨٦م.

– البيان والتبيين لأبوعثمان عمرو بن بحر الجاحظ، ت:موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.

٤– علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته، صلاح فضل، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ١٩٨٨، ص١١٤.

٥– نظرية اللغة الأدبية، خوسيه ماريا ـــ بوثويلو إيفانوكوس، ترجمة حميد أبوزيد مكتبة غريب، ١٩٩٢، ص٢٦.

٦– مقالة: ابراهيم رمانى، مدخل إلى الأسلوبية، (مجلة آمال، ع٦١، ص١٤، ١٩٨٥)، ص٤٢.

٧– برنرد شيلترن، علم اللغة والدراسات الأدبية، ت: محمود جاد الرب، (الدار الفنية، ١٩٨٧)، ص ٢٩.

٨– شكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبي، (الرياض: دار العلوم للطباعة، ١٩٨٩)، ص ١٤٨.

٩– هذا الرأي لا خلاف عليه بين النقاد والدارسين فهو من المسلمات، انظر: عمر أبو خرمة، مقالة في الأسلوبية والنقد، مجلة أوراق العدد الخامس عشر، ٢٠٠١.

10- German Linguist and specialist in Romance. 1929. P 186. Quoting.Politics and the Theory of Language in the USSR 1917-1938.The Birth of sociological linguistics. Craig Brandist & Katya Chown. by Anthem Press. 2010

١١– جون لويس كاباتيس، النقد الأدبي والعلوم الإنسانية، تر:عبد الجليل بن محمد الأزدي، ت د: عبد العزيز جسوس، (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠٠٢)، ص ١٠١ – ١١٣.

12- D. Alonso. Garcilaso şi limitele esteticii. Poetică şi stilistică. Orientări moderne. Bucureşti. Editura Univers. 972 p. 86

١٢– م. س. ن.

١٤– م.س. ن.

١٥– م.س. ن.

١٦– م.س. ن.

١٧– انظر: مقال ستيفن أولمان، اتجاهات جديدة في علم الأسلوب في كتاب: شكري عيّاد، اتجاهات البحث الأسلوبي، م.س.

18- Stephen Ullmann -Reconstituirea valorilor stilistice. Poetică şi stilistică. Orientări moderne. Bucureşti. Editura Univers. 1972p.103

١٩– م. س. ن.

٢٠– م. س. ن.

21- Stephen Ullmann-op.cit. p.110

22- Turner. G.W.- Stylistics. Penguin Books. Great Britain. 1973. p.7

23- Turner. G.W.- Stylistics. Penguin Books. Great Britain. 1973. p.12

24- Jean Marouzeau. Traite de stylistique apud Ion Coteanu. Stilistica funcţională a limbii române. Bucureşti. Editura Academiei. 1973. vol 1- Stil. stilistică. limbaj. p.55

25- Enkvist. Nils Erik; Spencer. John; Gregory. Michael- Linguistics and Style. Oxford University Press. Great Britain. London. 1964. p.22

26- M. Riffaterre. Essais de stylistique structurale. Présentation et traduction de D. Delas. Flammarion. Paris 1971. p.27.

٢٧- انظر: عالم الفكر المجلد السادس والعشرون -العدد الثاني، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٧: البنيوية في اللسانيات د. وفاء محمد كامل صفحة٢٢١-٢٦٥.

٢٨- انظر: مبادئ اللسانيات د. أحمد محمد قدّور، الطبعة الأولى دار الفكر ١٩٩٦صفحة٢٤-٢٦ وقارنه بمقالة مجلة فصول سنة١٩٨١، العدد الثاني المجلد الأول:علم اللغة والنقد الأدبي،علم الأسلوب،د. عبده الراجحي، صفحة١١٩-١٢١.

٢٩- مجلة فصول العدد الأول المجلد الخامس السنة١٩٨٤:الأسلوب الأدبي من كتاب مناهج علم الأدب لليوزف شيرلنكا ترجمة مصطفى ماهر ص ٧٢.

٣٠- م. س. ن.

٣١- م. س. ن ص٧٩.

٣٢- م. س. ن.

٣٣- فصول السابق الأسلوبية /محاولة تعريف د. محمود عياد صفحة١٢٣.

٣٤- م.س.ن.

٣٥- م.س.ن. ص١٢٤.

٣٦- م.س.ن.

٣٧- م.س.ن.

٣٨- م.س.ن.ص ١٢١.

٣٩- انظر: م.س. فصول:مفهوم الأسلوبية: شكري محمد عياد صفحة٤٩-٥٨

٤٠- فصول السابق: الأسلوبية/علم وتاريخ ترجمة وتقديم د. سليمان العطار صفحة١٢٣.

٤١- م.س.ن.ص ١٢٣-١٢٤.

٤٢- م.س.ن.ص ١٢٤-١٢٥.

٤٣- م.س.ن.ص ١٢٥-١٢٦.

٤٤- م.س.ن.ص ١٤٠-١٤٦.

٤٥- م.س.ن.ص ١٤٢.

٤٦- الدراسة مأخوذة من كتاب، شعر أمل دنقل: دراسة أسلوبية، فتحي أبو مراد، عالم الكتب الحديث،٢٠٠٢، ص٢٢١ وما بعدها.

٤٧- م.س.ن.ص ٢٢٢.

٤٨- هذا الفصل الإحصائي هو جزء أصيل من الأسلوبية الإحصائية دخل إلى النقد الأدبي من تأثير الأسلوبية.

٤٩- م.س.ن.ص ٢٢٢.

٥٠- الوقوف بين يدي زرقاء اليمامة. أمل دنقل. بيروت ١٩٧٩، ص ١٥٠

٥١- م.س.ن، ص ١٤٨

٥٢- المؤوس منه المستقبل وليس الحاضر وهذا ما لا تخدمه الدلالة الإحصائية

٥٣- إن قدم الناقد الإحصائي السمة الأسلوبية في التصوير إلا أنه لم يستطع أن يأولها.

٥٤- م.س.ن، ص ١٤٢

٥٥- التفسير ذاتي بعيد جدا عن الموضوعية والأسلوبية الإحصائية جاءت لتقر من الذاتية.

٥٦- سبق التعليق على مثله.

٥٧- هنا طبق الباحث جزء من نظرية المحور الرأسي كما هو في نظرية ثنائية المحور الرأسي والمحور الأفقي عند دوسوسير.

قائمة المصادر والمراجع

١- ابن طباطبا: أبو الحسن بن أحمد، معيار الشعر، ت:عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م.

٢- الجرجاني:عبدالقاهر بن عبدالرحمن، دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٣- الجاحظ : أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، ت:سوفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية،بيروت، ١٩٩٨م.

٤- القرطاجني:حازم بن محمد بن حسن، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ت: محمد الحبيب خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة١٩٨٦م.

٥- أحمد محمد قدور،مبادئ اللسانيات، الطبعة الأولى دار الفكر، ١٩٩٦.

٦- شكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبي، دار العلوم للطباعة، الرياض، ١٩٨٥.

٧- صلاح فضل، علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته، الناشر الأدبي الثقافي بجدة، ١٩٨٨.

٨- فتحي أبو مراد، شعر أمل دنقل: دراسة أسلوبية، عالم الكتب الحديث،٢٠٠٣.

ب . الكتب الأجنبية

1- Bally. Charles. Traité de stylistique française. Georg / Klincksieck. Paris. 1951.

2- Craig Brandist & Katya Chown. The Birth of sociological linguistics. by Anthem Press. 2010

3- D. Alonso. Garcilaso şi limitele esteticii. Poetică şi stilistică. Orientări moderne. Bucureşti. Editura Univers. 972

4- Enkvist. Nils Erik; Spencer. John; Gregory. Michael Linguistics and Style. Oxford University Press. Great Britain. London. 1964

5- Jean Marouzeau. Traite de stylistique apud Ion Coteanu. Stilistica funcţională a limbii române. Bucureşti. Editura Academiei. 1973. vol 1- Stil. stilistică. limbaj.

6- M. Riffaterre : Essais de stylistique structurale. Présentation et traduction de D. Delas. Flammarion. Paris. 1971.

7- Stephen Ullmann Reconstituirea valorilor stilistice. Poetică şi stilistică. Orientări moderne. Bucureşti. Editura Univers. 1972

8- Turner. G.W. Stylistics. Penguin Books. Great Britain. 1973

ج - الكتب المترجمة إلى العربية

١- حميد لحميداني: نظرية اللغة الأدبية. خوسيه ماريا - بوثويلو إيفانوكوس. مكتبة تقريب. ١٩٩٢. (ترجمة).

٢- عبد الجليل بن محمد الأزدي: جون لويس كابانيس: النقد الأدبي والعلوم الإنسانية. تدقيق: عبد العزيز جسوس. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ط١. ٢٠٠٢. (ترجمة).

٣- محمود جاد الرب: برنرد شبلنرن: علم اللغة والدراسات الأدبية. الدار الفنية. ١٩٨٧. (ترجمة).

٤- فضري صالح: تزفيتان تودوروف: المبدأ الحواري: دراسة في فكر ميخائيل باختين. دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد. ١٩٩٢. (ترجمة).

د- المجلات العلمية

١- إبراهيم رماني: مدخل إلى الأسلوبية. مجلة آداب. العدد ٦١. السنة ١٤. ١٩٨٥.

٢- سليمان العطار: مجلة فصول العدد الأول. المجلد الخامس. السنة ١٩٨٤: الأسلوبية: علم وتاريخ.

٣- شكري محمد عياد: مجلة فصول. العدد الثاني. المجلد الأول. السنة ١٩٨١: مفهوم الأسلوبية.

٤- عبده الراجحي: مجلة فصول. العدد الثاني. المجلد الأول. السنة ١٩٨١: علم اللغة والنقد الأدبي «علم الأسلوب».

٥- عمر أبو خرمة: مجلة أوراق. العدد الخامس عشر. ٢٠٠١: مقالة في الأسلوبية والنقد.

٦- محمود عياد: مجلة فصول العدد الأول. المجلد الخامس. السنة ١٩٨٤: الأسلوبية: محاولة تعريف.

٧- مصطفى ماهر: مجلة فصول العدد الأول. المجلد الخامس. السنة ١٩٨٤: الأسلوب الأدبي من كتاب «مناهج علم الأدب» لليوزف شيريلكا (ترجمة).

٨- وفاء محمد كامل: عالم الفكر: المجلد السادس والعشرون. العدد الثاني. أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٧: البنيوية في اللسانيات

جامعة الطائف

البلاغة العربية بين المنشئ والمتلقّي
«التشبيه نموذجاً»

د. حسني السيد محمد التلاوي
كلية الآداب - جامعة الطائف

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (اللغة العربية وآدابها)
المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٢هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

يتوصل البحث من خلال أقوال العلماء إلى أن «التشبيه» أصل من أصول «علم البيان»، وأن وظيفة الكلّ المبالغةُ في إثبات المعنى، وأنّ «المبالغة» لها ارتباطٌ بوضوح الدلالة وخفائها قوةً وضعفاً.

وفي ضوء ذلك: أعَلَى المنشئ أن يراعي حال «المتلقي» فيأتي له بما يناسبه ويعجبه؟ أم عليه أن يصوّر ما يريد من معانٍ ولو لزم ذلك خفاءٌ في الدلالة قد لا تتناسب مع هذا المتلقي؟

ولحسم القول في «الترادف» إثباتًا ونفيًا دورٌ في اختيار أحد الوجهين:

فإذا قيل بوقوع «الترادف» كان على المنشئ للنص اختيارُ معارض تجمع بين تصوير المعاني وإرضاء المتلقي.

وإذا قيل بعدم وقوعه - وهو المختار - اقتُصِر على ما يصوّر المعنى المراد دون اهتمام بالمتلقي.

وهذا الاتجاه الأخير هو الذي دعمه البحثُ بأقوالٍ ومواقف من التراث العربيّ الأصيل، وفي تناول الإمام عبد القاهر لشواهد التشبيه تطبيقٌ لذلك.

المقدمة

البلاغةُ العربيةُ أشرفُ العلوم وأرفعُها قدراً؛ فموضوعُها المطابقة لمقتضى الحال، التي بها عجَزَ العرب - وهم أربابُ الفصاحة والبيان - عن معارضة القرآن الكريم؛ وذلك لحيازته الدرجةَ العليا منها. ومَنْ أصدقُ من الله تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ سورة الإسراء الآية ٨٨.

وفي ظلّ الحداثة وانتشارها وولوع الناس بها؛ ظهرت مناهج نقدية عديدة، ومنها ما أفسح المجال أمام «المتلقّي» للنصّ، فله أن يقرأ في النص ما يشاء، ويستنطقه بما يرى، سواء كان هذا المقروء في النص مراداً لصاحبه أم لا.

ويحاول هذا البحث أن يُعيدَ النظر في السائد من الفكرين البلاغيّ والنقديّ، في ظلّ تلك المناهج النقدية المعاصرة، مستنيراً بالموروث من قواعد العربية وقوانينها، فيحدّد المحور الذي يجب الاهتمام به عند ممارسة الإبداع الفني؛ أيهتم المنشئ للنص بالمعاني، ونظمها، واختيار ما يصورها؟ أم يراعي «المتلقّي»، وثقافته، وبيئته، وملابساته، فيتخيّر له ما يحرّكه ويطربه؟

وسيكون «التشبيه» هو النموذج المختار لهذه الدراسة؛ لأن المتأخرين قد حصروا مهمته في أحد أمرين: إما بناء الاستعارة عليه، وإما أداء المعاني في طُرُقٍ مختلفة في وضوح الدلالة، ومع هذا الحصر فإنّ البحث يعرض هذا السؤال: هل «التشبيه» واحدٌ من طرق الدلالة على المعاني المتفاوتة في الوضوح؟ أم هو تصويرٌ لمعانٍ نَظَمها الذهنُ، يتوقف أداؤها على قنوات مخصوصة وتراكيبَ مقصودة؟.

والذي يفصل في ذلك هو تحديد الجهة التي يقصدها المنشئُ؛ هل هو «المتلقّي»، ومتطلباتُه؟، أم «المعاني» المنظومة في ذهن المنشئ، والتي يتوقف تصويرُها على أصوات وألفاظ وتراكيب دون غيرها؟.

ويتوقف اختيار إحدى هاتين الجهتين على أمرين، أمّا الأول: فهو بيان مفهوم «الوضوح والخفاء»، وأين يقعان من البلاغة؟ وما موقف المتلقّي منهما؟، وهل يُراعَى حالُه فيُؤتَى له بما يناسبه؟. وأمّا الآخر: فهو «الترادف»، هل هو واقعٌ فتُختارُ المفردةُ التي تؤدّي مُهمتيّ تصوير المعنى ونجاح «المتلقّي» في استبطان الأدوات؟ أم أنه غيرُ واقع، أو موجودٌ مع عدم جواز إحلال لفظة محلّ أخرى، فتلتزم مفرداتٌ دون غيرها، مهما ترتب عليها من معوّقات في عملية التلقّي؟

وإذا ثبت أنّ «الترادف» الكلّيّ غير موجود، فلا تؤدّي كلمةٌ معنى أخرى بتمامه - وهو المؤمّل - فهل ستكون مهمةُ «المنشئ» إفهامَ «المتلقي»؟ أم نظمَ المعاني في صُوَرٍ تُؤدّيها أحسنَ أداء؟. وفي النهاية يأتي دور «التطبيق» الذي يُؤيّدُ ما توصلتْ إليه الدراسة.

وقد اقتضى ذلك أن يجيء البحث - بعد المقدمة - في هذه المباحث:

الأول: هوية التشبيه: حقيقةٌ هو أم مجاز؟ الثاني: الخفاء والوضوح ومقتضى الحال.

الثالث: الترادف واقعٌ في اللغة أم مُدَّعى؟. الرابع: أحوال المتلقي أم مقتضيات النظم؟.

الخامس: التطبيق على شواهد من «أسرار البلاغة».

ثم النتيجة التي توصّل إليها البحث، وثبت لأهم المصادر والمراجع، وفهارس.

المبحث الأول

هوية التشبيه: حقيقةٌ هو أو مجازٌ؟

شغلت هويةُ (التشبيه) حيزًا كبيرًا من اهتمامات العلماء، ونتج هذا اختلافٌ واضحٌ بين آرائهم، وفي قليل منها ظهر التباين دقيقًا غير واضح ولا صريح، وقد جاء عنهم ما هو صريحٌ في القول بمجازيّته، وآخرُ بحقيقته، ومنهم من فصّل في القول.

وفي طليعة من قالوا بمجازيته:

١ - أبو الفتح عثمان بن جني (ت٣٩٢هـ)، فقد قرّر في (باب في الفرق بين الحقيقة والمجاز): أنّ الحقيقة هي ما أُقرّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة، وأنّ المجاز ما كان بضدّ ذلك، ثم ذكر أن المجاز إنما يقع ويُعدل إليه عن الحقيقة لمعانٍ ثلاثة هي: الاتساع، والتوكيد، والتشبيه، فإنّ عُدم هذه الأوصاف كانت الحقيقة ألبتة[1].

وهذا صريح في أنّ ابن جني يرى أن التشبيه من المجاز، وأنه مقابل للحقيقة.

٢ - ثم جاء بعده أحمد بن فارس(ت٣٩٥هـ) وقد جعل التشبيه مما يقابل الحقيقة، قال في (باب سُنَنِ العرب في حقائق الكلام والمجاز): «... فالحقيقةُ: الكلامُ الموضوع موضعَه الذي ليس باستعارة ولا تمثيل»[2].

٣ - وتبعهما ابن رشيق(ت٤٦٣هـ) معلّلا لمجازيته بأن كونه «داخلا تحت المجاز؛ فلأنّ المتشابهَيْن في أكثر الأشياء إنما يتشابهان بالمقاربة على المسامحة والاصطلاح، لا على الحقيقة»[3].

فابن رشيق يرى أنّ إلحاق شيء بآخر في وجه أو أكثر من وجوه الشبه، لا يعني أن الإلحاقَ بينهما يشمل جميع الصفات، وأنهما صارا - به - متماثلَين متساويَين من جميع الجهات؛ لِمَا هو واقعٌ من وجود صفات متخالفة بين طرفَي الإلحاق.

٤ - ولم يختلف كثيرًا - عن هؤلاء - نصر الله بن الأثير (ت ٦٣٧هـ)، فقد جعل المجاز يتحقق بكلٍّ من: التوسع، والتشبيه، والاستعارة، قال: «فأيّها وُجد كان مجازًا»[4].

٥ - أما عبد العظيم بن أبي الإصبع(ت ٦٥٤هـ) فالمجاز - عنده - يشتمل على «أنواع كثيرة كالاستعارة والمبالغة والإشارة والإرداف والتمثيل والتشبيه وغير ذلك»[٥].

٦ - وممن صرحوا بمجازية التشبيه: أحمد بن الأثير(ت ٧٣٧هـ)[٦].

٧ - أما يحيى بن حمزة العلوي(ت ٧٤٥هـ) فبعد أن ذكر أنّ التشبيه غير معدود في المجاز عند النظّار من علماء البلاغة، وأهل التحقيق من علماء البيان، ومعدودٌ من المجاز عند ابن الأثير، وانتصر له، وبعد أن قطع بأن مضمر الأداة معدود في المجاز، وأن مظهر الأداة فيه مذهبان (المجازية والحقيقية) = فلم يصرح برأي في التشبيه: حقيقةٌ هو أم مجازٌ؟ لكنّه جعله يُصارُ إليه لأداء معانٍ مُرادَة للمشبِّه، يتوقف أداؤها عليه[٧].

٨ - ولقد أحسن صنعاً أبو بكر الحموي(ت ٨٣٧هـ) بذكره مفهومين لمصطلح (المجاز) أحدهما: أن يأتي المتكلم بكلمة يستعملها في غير ما وضعت له في الحقيقة في أصل اللغة، وعزا هذا الرأيَ للسكاكي وأصحاب المعاني، والآخر: أن يأتي المتكلم إلى اسم موضوع لمعنى فيخصّصه إما أن يجعله مفردا بعد أن كان مركّبا، أو غير ذلك من وجوه الاختصاص، والمفهومان يجتمعان في (تجوّز الحقيقة)[٨]، ثم أعلن عن دخول التشبيه في المجاز[٩].

ومن المتأخرين الذين رأوا أن التشبيه من أنواع المجاز- وإن لم يكن فيه انتقال - الدكتور أحمد مطلوب، فقد ألّف بين بعض مما قاله الحسن ابن رشيق (ت ٦٣ ٤هـ) وبعض مما قاله أبو بكر الحموي(ت ٨٣٧هـ) بقوله: «والحقُّ أنّ التشبيه مجاز؛ لأنه يعتمد على عقد الصلة بين شيئين أو أشياء لا يمكن أن تُفَسَّر على الحقيقة. ولو فُسّرت كذلك لأصبح كذبا»[١٠].

ثم التمس عذرًا لمن أبعد التشبيه عن دائرة المجاز بأنّ «عدم الانتقال فيه من معنىً إلى آخر - كما في الاستعارة - دعاهم إلى إخراجه من المجاز الذي هو استعمال الكلمة في غير ما وضعت له أو إسناد أمر إلى آخر لم تكن له صلة به»[١١].

فهؤلاء يرون أنّ «التشبيه «من المجاز، وأنّ المجاز ليس محصوراً - كما ذكرَ بعضُهم - في استعمال الكلمة في غير ما وُضعت له، وبهذا الاعتبار يكون «التشبيه» واحداً من طُرُقه.

وإذا كان عثمان بن جني(ت٣٩٢هـ) أولَ من ذكَر أن التشبيه مجاز، فإن أولَ من قال بحقيقيته:

١ - الإمام عبد القاهر الجرجاني(ت٤٧١هـ) قال وهو يفرّق بين الاستعارة والتمثيل: «وهكذا كل متعاطٍ لتشبيه صريح، لا يكون نَقْلُ اللفظ من شأنه ولا من مُقتضى غرضه، فإذا قلتَ: زيد كالأسد... لم يكن منك نقلٌ للفظ عن موضوعه، ولو كان الأمر على خلاف ذلك، لوجب أن لا يكون في الدنيا تشبيه إلا وهو مجاز، وهذا مُحالٌ...»[١٢].

٢ - وتبعه في ذلك الفخر الرازي (ت٦٠٦هـ)[١٣].

٣ - ووافقهما يوسف السكاكي (ت٦٢٦ هـ)، الذي أعلن في الوهلة الأولى من افتتاحه علمَ البيان أنّ دلالة التشبيه وضعية[١٤]، ونفى اختلاف الوضوح عن الدلالات الوضعية، وجعل التشبيه واحداً منها، «فإنك إذا أردت تشبيه الخد بالورد في الحمرة مثلا، امتنع أن يكون كلامٌ مؤدٍّ لهذا المعنى بالدلالات الوضعية أكملَ منه أو أنقص، فإنك إذا أقمت مقام كل كلمة منها ما يرادفها، فالسامع إن كان عالما بكونها موضوعة لتلك المفهومات كان فهمه منها كفهمه من تلك، من غير تفاوت في الوضوح، وإلا لم يفهم شيئا أصلا»[١٥]. ثم علّل ذِكرَ التشبيه ضمن أبواب علم البيان بأن الاستعارة تُبنى عليه، فلابد من أن يُؤخذ أصلا ثالثا ويقدّم[١٦].

فرأيُ السكاكي واضحٌ محدّدٌ في أن دلالة التشبيه وضعية، فهو خارج عن أصليّ علم البيان، وأنه إنما ذُكر في أبوابه لابتناء الاستعارة عليه، ولم يقع منه اعتراف بأنه تكلّفَ حصرَ علم البيان في كلٍّ من (التشبيه والمجاز والكناية) للضبط، كما ذهب بعض الباحثين[١٧].

٤ - وممّن قالوا بحقيقية التشبيه أحمد السبكي (ت٧٦٣هـ) فقد صرّح بأن المصرّح فيه بالأداة حقيقةٌ، وأن هذا ممّا لا يُشك فيه عاقل، أما محذوفُها ففيه مجازٌ بالحذف، وشكّك فيما نقله أحمد ابن الأثير عن الجمهور من أن التشبيه الصريح مجاز[١٨].

٥ - أما مسعود بن عمر التفتازاني (ت٧٩٣هـ) فقد حكم على تعليل دخول التشبيه ضمن أبواب علم البيان بابتناء الاستعارة عليه بالاضطراب البيّن الواضح، ثم قال: «والأقرب أن يقال: علم البيان: علم يبحث فيه عن التشبيه والمجاز والكناية»[١٩]، وهو بذلك جاعلٌ التشبيهَ أصلاً من أصول علم البيان، فتكون صوره من طرق التعبير المختلفة الوضوح، مع أنّ دلالته وضعية، ولعل الأصل في هذا ما ذكره علي بن عيسى الرُّمّاني (ت٣٨٤هـ) من أن «التشبيه البليغ - ويعني به الحسن المقبول المطابق لمقتضى الحال -: إخراج الأغمض إلى الأظهر بأداة التشبيه مع حسن التأليف»[٢٠]، فَلاختلاف الدلالة المدلول عليها بـ (الأظهر) في نصّ الرمّاني دُرس ضمن أبواب علم البيان عند المتأخرين، وإن لم يكن فيه استعمال للألفاظ في غير ما وضعت له.

٦ - وهذا الأقرب عند التفتازاني صرّح به علي الجرجاني(ت٨١٦هـ) فالتشبيه عنده «له مراتب مختلفة في الوضوح والخفاء، مع أنّ دلالته مطابقية»[٢١]، وبهذا يتّضح تأثُّر الشيخين (التفتازاني والجرجاني) بالرمّاني - وإن لم يصرّح هو - في اختلاف طرق التعبير التشبيهيه في الوضوح، مع أنها ليست من المجاز، و«الوضوحُ و الخفاءُ» ليسا الغايةَ من استعمال طرق التشبيه، بل إنّ الصور الواضحة لها دلالةٌ تُؤديها، والأخرى الخفيةُ لها دلالةٌ تُؤدّيها تخالف الأخرى، ولا تُختار إحداهما على الأخرى إلاّ تبعاً للمعنى المراد على ما سيأتي.

٧ – ولم يخرج عبد الرحمن السيوطي(ت٩١١هـ) عمّا قاله السكاكي [٣٣].

٨ – ومن المحدثين الذين اتّخذوا هذا الرأي مذهباً د/ علي الجندي [٣٤]، ود/ عبد الفتاح لاشين، الذي رأى أنه قد ذُكر في علم البيان لما فيه من اختلاف في وضوح الدلالة [٣٥].

وهناك وجهةٌ فريدةٌ، مختلفةٌ عن غيرها في النظر إلى (علم البيان) مطلقًا من حيث تعريفه وبيان وظيفته، وهي جديرة بأن تُعتنى، فتُفرد وتُؤخّر، وجدتُها عند العلامة الحسين الطيبي (ت٧٤٣هـ)، فقد عرّفه بأنه: «معرفة إيراد المعنى الواحد في الطرق المختلفة الدلالة بالخفاء على مفهومها، تفادياً عن الخطأ في التطبيق لتمام المراد»[٣٦].فـ(أصل المعنى) يتمّ بعلم المعاني، وأما (تمامه) فبما يريد أن يحققه البليغ من (المبالغة) بما يسلكه من طرقٍ مختلفة الخفاء، فكلّما كان طريقُ الأداء أخفى كانت المبالغةُ أقوى، قال – رحمه الله – في شرح التعريف: «نعني بتمام المراد: كنه ما يقصده البليغ من المبالغة، وبالمعنى الواحد: ما يقتضيه علم المعاني»[٣٧]، وقال: (وإنما أعرضنا عن ذكر الوضوح، لأن الغرض من ذلك الإيراد: المبالغة، وهي إنما تحصل من خفاء الدلالة»[٣٨].

فإذا أريد – مثلا – إيراد معنى (زيد جواد) في طريق التشبيه قيل: زيد كالبحر في السخاوة، زيد كالبحر، زيد بحر[٣٩]، فالأخير أشدّها مبالغة في قوة المعنى، ثم الذي قبله، والأولُ أضعفُها.

ولم يُذكر (التشبيه) في البيان عند الإمام الطيبي؛ لبناء الاستعارة عليه – كما هو عند السكاكي وتابعيه –، بل لأنه أصل من أصول علم البيان، ومرجع علم البيان إنما هو المبالغة في إثبات المعنى، وذلك يكون إما على طريق الإلحاق أو الإطلاق، والإطلاق: إما إطلاق الملزوم على اللازم، أو عكسه، فما يُبحث فيه عن الإلحاق هو التشبيه، وما يبحث فيه عن إطلاق الملزوم على اللازم هو المجاز، وما يبحث فيه عن عكسه هو الكناية [٤٠].

والذي يُؤخذ من كلّ ما قاله الطيبي – رحمه الله – أن التشبيه حقيقة لا مجاز، وأنه لم يُذكر في علم البيان لبناء الاستعارة عليه، بل لأنه أصل أساس من أصوله، وأن الغاية من سلوكه – أعني: البيان كله ومنه التشبيه – هي المبالغة في إثبات المعنى، فهو من طرق تحقيقها كالقصر والتجريد والمبالغة المقبولة.

وهذه الوجهة في فلسفة التشبيه وغيره من أبواب البيان هي الأَوْلى؛ لأن المبالغة في دلالة (زيد بحر) أقوى منها في كلٍّ من: (زيدٌ كالبحر) و (زيدٌ كالبحر في السخاوة)، فليس من المُسَلَّم أنّ يلجأ المتكلم إلى صورة من التشبيه دون غيرها؛ لذكاء يراه في المخاطَب، أو يضطرّ إلى أخرى لعدم فهم المخاطَب إلاّ بها، لِمَا فيها من مراعاة حال المخاطب، كأن يقال له: (زيد بحر) إذا كان ذكيًّا، وإلا قيل له: (زيد كالبحر في السخاوة)، لكنّ ثمرته هي التعبير عن درجة المبالغة المرادة

لصاحب النص من نصه دون غيرها حسب درجة الخفاء التي يُسلك طريقها.

وإذا كانت ثمرة التشبيه - وغيره من أصول علم البيان - هي المبالغة، وكانت المبالغةُ تقْوَى تَبَعًا لشدة خفاء الدلالات وغموضها = فلْنتعرّض للخفاء والغموض بشيء من التفصيل، وبيانِ مكانهما في الدرس البلاغي، ودورهما في عملية الفهم والتفهيم.

المبحث الثاني

الخفاء والوضوح ومقتضى الحال

يمكننا تقسيم الكلام في قضية خفاء المعاني وغموضها، وأيّهما أنسب بالبلاغة إلى مرحلتين مختلفتين:

أولاهما: مرحلة ما قبل عبد القاهر، ومجمل الرأي عند هؤلاء: أنّ البلاغة لا تكون إلا في قرب المعاني ووضوحها، وأول من تكلم في هذه القضية - فيما أعلم -:

١ - عمرو بن بحر الجاحظ(ت٢٥٥هـ)، فقد جاءت عنه نصوص متعدّدة ومتنوعة تؤكد أنّ البلاغة لا تكون إلا مع وضوح دلالة الألفاظ على المعاني، وما يترتب على ذلك من سهولة في فهم تلك المعاني، وسرعة في إدراكها عند المتلقّي، من ذلك قوله: «وقال بعضهم - وهو من أحسن ما اجتبيناه ودوّناه[٣٠]-: لا يكون الكلام يستحق اسمَ البلاغة حتى يسابق معناه لفظَه ولفظُه معناه، فلا يكون لفظُه إلى سمعك أسبقَ من معناه إلى قلبك»[٣١].

وكذلك ما ذكره من كلام بِشر بن المعتمر (ت٢١٠هـ) ممّا جاء في صحيفته مثل قوله: «... إياك والتوعّر[٣٢]، فإنّ التوعّر يُسْلمك إلى التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك معانيَك...»[٣٣].

ومن مظاهر إصرار الجاحظ على مذهب الوضوح في المعاني: تنبيهُه على ما ينبغي أن يسلكه متشئُ النص من سُبل، ويأخذَه من أسباب، حتى تتحقق غايته المنشودة، التي هي (وضوح المعاني) فيقول: «وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة،... يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضحَ وأفصحَ، وكانت الإشارة أبينَ وأنورَ: كان أنفعَ وأنجعَ»[٣٤].

ويبلغ الجاحظُ في الإصرار على مذهب الوضوح حدَّ الإغراء، وفي الحثّ على سلوكه أعلى الدرجات فيقول: (والدلالة الظاهرة على المعنى الخفيّ هو البيان الذي سمعتَ الله - عز وجل - يمدحه ويدعو إليه ويحثُّ عليه، بذلك نطق القرآن»[٣٥].

ومع هذا التصريح والإصرار على ضرورة الظهور والوضوح - فيما جاء عن الجاحظ في «البيان والتبيين» حتى تتحقق البلاغة والبراعة، جاء عنه في كتاب «الحيوان» (وهو من آخر

كتبه)[٢٦] ما قد يفيد تفضيله الكلامَ الذي يُحتاج في فهمه إلى شيء من الفكر، وهو قوله: «وأين تقعُ لذةُ البهيمة بالعَلُوفة، ولذةُ السَّبُع بلَطع الدم وأكلِ اللحم، من سرور الظفر بالأعداء، ومن انفتاح باب العلم بعد إدمان القرع»[٢٧]، إلا أنّ هذا ليس نصّاً ولا صريحاً في أنه يرى أنّ البلاغة في الخفاء النسبيّ كما ذهب عبد القاهر فيما فهمه من هذا النص حيث ساقه[٢٨]، بل الأَوْلَى أن يكون مقصودُه من (العلم) الذي تتحقق اللّذة بانفتاح بابه بعد إدمان قرعه: العلم المطلق الذي عناه الشيخ عبد الله ابن هشام (ت٧٦١هـ) بقوله: «من الطويل»

ومَنْ يصْطَبِرْ للعلم يظفرْ بنَيْلِـــه ومن يخطبِ الحسناءَ يصبرْ على البَذْلِ
ومَنْ لم يُذِلّ النفسَ في طلب العلا يسيراً يعِشْ دهـراً طـويلاً أخـا ذُلّ[٢٩]

٢ – وأما الحسن الآمدي (ت٣٧٠هـ) فإن مذهبه مذهبُ الجاحظ في أن الفضيلة إنما تكون في قرب المعاني ووضوحها، فقد وصف أبا تمام (ت٢٣١هـ) بأنه (شديدُ التكلف، صاحبُ صنعة، ومستكرهُ الألفاظ والمعاني)[٣٠]، وقال: «فإن كنتَ – أدام الله سلامتك – ممّن يفضّل سهل الكلام وقريبَه، ويُؤثِر صحةَ السبك، وحسنَ العبارة، وحلوَ اللفظ، وكثرةَ الماء والرونق: فالبحتريُّ (ت٢٨٤هـ) أشعرُ عندك ضرورة.

وإن كنت تميل إلى الصنعة، والمعاني الغامضة التي تُستَخرج بالنفوس والفكرة، ولا تلوي على ما سوى ذلك، فأبو تمام عندك أشعرُ لا محالة»[٣١].

ففي تقديمه الظرفَ (عندك) مع أبي تمام وتأخيره إياه مع البحتري، وزيادة الأوصاف مع شعر البحتري، وقوله (ولا تلوي على ما سوى ذلك) : يَظهَر مذهبُه، وموافقتُه الجاحظَ فيما ذهب إليه من أهمية البيان والظهورِ للمعاني في الإنشاء الأدبي،كما ذكر رواية أنّ «أولَ من أفسدَ الشعرَ مسلم بن الوليد (ت٢٠٨ هـ)، وأنّ أبا تمام اتّبعه وسلك في البديع مسلكه... حتى صار كثيرٌ ممّا أتى به من المعاني لا يُعرَف ولا يُعلم غرضُه فيها إلا بعد الكدّ والفكر وطول التأمل، ومنه ما لا يُعرف معناه إلا بالظنّ والحدس»[٣٢].

٣ – والمفهوم من كلام علي الرّمّاني(ت٣٨٤هـ) موافقتُه لهذا المذهب، فبعد أن قسّم (البيان) إلى أقسام أولُها الكلام قال: «والكلام على وجهين: كلام يظهر به تميّز الشيء من غيره فهو بيان، وكلام لا يظهر به تميّز الشيء فليس ببيان، كالكلام المختلط والمحال الذي لا يفهم به معنى»[٣٣]، فلا مكان للخفاء عنده.

٤ – وكذلك الحال عند كلٍّ من الحسن العسكري (ت٣٩٥هـ) الذي ظهرت موافقتُه مبدأَ البيان في غير موضع[٣٤].

٥ – والحسن بن رشيق القيرواني (ت٤٦٣هـ) يرى أنّ البيان عماد العلم[٣٥].

٦ - ومن علماء البيان مَن وقف مع هذه القضية وقفةً باحثةً دارسةً، مثل ابن سنان الخفاجي (ت٤٦٦هـ)، وملخص موقفه أنّ لا فصاحة في الخفاء والغموض، بل لا تكون إلا بالبيان والظهور، ويظهر ذلك في:

أ - قوله لمن رآهم يتعمدون الإغراب: «إن سُرِرْتم بمعرفتكم وحشيَّ اللغة فيجب أن تغتموا بسوء حظكم من البلاغة»[١٦]، وبذلك يكون قد نفى عنهم البلاغة أو تمامَها.

ب - ردّه على من استدلّ على فصاحة أبي العلاء المعرّي (ت٤٤٩هـ) بـ (أنّ كلامه غير مفهوم لكثير من الأدباء) بدليل آخر ينقضه فقال: «إنْ كانت الفصاحة عندك بالألفاظ التي يتعذّر فهمُها فقد عَدَلْتَ عن الأصل المقصود أوّلا بالفصاحة، التي هي البيان والظهور، ووجب عندك أن يكون الأخرس أفصح من المتكلم؛ لأن الفهم من إشاراته بعيدٌ عسيرٌ»[١٧].

ج - ذِكره دليلاً آخر لغيره،ينفي الفصاحة والبلاغة عن الخفي الغامض من الكلام هو: «على قياس من يرى الفصاحة في الخفاء يكون ميمون الزنجي - وهو أعجمي - أفصح من أبي العلاء؛ لأنه يقول ما لا نفهمه نحن ولا أبو العلاء أيضاً»[١٨].

د - قوله: «ومن شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام واضحاً ظاهراً جليًّا، لا يحتاج إلى فكرٍ في استخراجه، وتأملٍ لفهمه»[١٩].

٧ - وكذلك نحا نصرُ الله ابن الأثير (ت٦٣٧هـ) هذا النحو فقال: «... الفصاحة هي الظهور والبيان لا الغموض والخفاء»[٢٠].

ومن النقاد المحدثين من لا يجعل الغموض مقصودًا لذاته من المنشئين، أو لا ينبغي أن يكون كذلك، بل ما هو إلا مظهرٌ وصدًى لغموض الفكر في ذهن صاحب النص، أو أنه لم يحاول إيضاح ما يقول[٢١].

والمرحلة الأخرى: مرحلة عبد القاهر ومَنْ تبعه (كالسكاكي والخطيب والسبكي والمغربي).

فعند الإمام عبد القاهر أنّ المعنى المراد عن طريق (التمثيل) لطيفٌ فلا يظهر المراد منه إلا بعد إعمال الفكر، وأنّ هذا المعنى كلّما كان ألطفَ كان أخفى، وكلّما كان أخفى كان نيلُه للنفس أحلى ممّا يُنال بلا طلب، وكان عندها أولى بالمزية من المنساق بلا تعب، ويترتب على ذلك تمكّنه فيها خيرَ تمكّن، لذلك شبّهه بالماء البارد إذا صادف حرارة العطش بجامع (التحصيل بعد الشوق) فذكر قول القُطَامِيّ (حوالي ١٣٠هـ) «من البسيط»:

وهُنّ يَنبذنَ من قَولٍ يُصِبْنَ به مواقعَ الماءِ من ذي الغُلّةِ الصّادي[٢٢]

ولمّا كان (لُطف المعنى وخفاؤه) و (التعقيدُ والتعميةُ وتعمُّدُ ما يُكسب المعنى غموضا) كلاهما يتطلّب إعمالاً للفكر وتحريكاً للخاطر، وأنّ جميع ذلك يتعارض - في الظاهر - مع قولهم (خيرُ

الكلام ما كان معناه إلى قلبك أسبقَ من لفظه إلى سمعك)، وقولهم: (يدخل الأُذُن بلا إذْن)، فقد فرّق الإمام عبد القاهر بين هذين النمطين، فقال عن الأول: «فإني لم أرِد هذا الحد من الفكر والتعب، وإنما أردتُ القدْر الذي يُحتاج إليه في نحو قوله: «من الوافر»

فَإِنَّ المِسكَ بَعضُ دَمِ الغَزالِ[٢٣]

وغير ذلك مما ذكره الإمام من صور التشبيه، وهذا القدْرُ من الفكر والتعب هو القدر الوسَط الهيّن المُوصِل إلى المعنى المراد، فهو جهدٌ قليلٌ، ومعناه صحيح.

وهذا الضرب من الدلالات بليغٌ مقبول؛ لأن طريق وصول الذهن منه إلى معناه سريعٌ مُمهّد، فهو - كما قال عبد القاهر ونقلَه عنه السكاكي - يفتح صاحبُه لفكرتك الطريقَ المستوِيَ ويمهّده، وإنْ كان في معاطفَ نصَب عليه المنار وأوقد الأنوار، حتى تسلكه سلوك المتبيِّن لوجهته، وتقطعه قطع الواثق بالنُّجح في طِلْبته[٢٤] وهذا النوع من المعاني للنفس به لذةٌ، وله منها موقعٌ، «وهل شيءٌ أحلى من الفكرة إذا استمرّت وصادفت نهجا مستقيما، ومذهبا قويماً، وطريقةً نقاداً، وتبيّنت لها الغاية فيما ترتاد؟»[٢٥] وهو الذي عناه القزويني (ت٧٣٩هـ) بقوله: «وهل شيءٌ أحلى من الفكر إذا صادف نهجا قويما إلى المراد»[٢٦]، وقرّره ابن يعقوب (ت١١٢٨هـ) في قوله: «سلوكُ العقل سُبلَ الدقائق لتفهمها - يعني: الفصاحة التي لم يخلّ بها دقةُ المعنى - ليس عنده أحلى منه، فكيف يُستقبح ولو كان فيه مشقةٌ مّا»[٢٧]، وهو الضرب الذي شبّهه الإمام عبد القاهر بـ «الجوهر في الصَّدَف، لا يَبرز لك إلا أن تشُقّه عنه، وكالعزيز المحتجَب لا يريك وجهَه حتى تستأذن عليه»[٢٨].

وهذا النوع من الخفاء بليغ؛ لأنه يؤدي ما يريده المتكلم ويصوره، دون مراعاة للمتلقي، والناسُ ليسوا سواءً في الفهم والإدراك، والفهمُ والإفهامُ ليسا من مهمة صاحب النص، وقُدرةُ المتلقي، ومهارتُه، وبصيرتُه بقوانين اللغة ودلالات الألفاظ، هي التي تتحكم في قدْر وكيفية إفادته من النصوص، يقول الإمام عبد القاهر: «... ما كلّ فكرٍ يَهتدي إلى وجه الكشف عمّا اشتمل عليه، ولا كلّ خاطر يُؤذَن له في الوصول إليه، فما كلّ أحد يُفلح في شق الصَّدفة، ويكون في ذلك من أهل المعرفة، كما ليس كلّ مَن دنا من أبواب الملوك فُتحت له»[٢٩].

وأما الضرب الآخر الذي هو (تعقيدٌ في المعنى وغموضٌ متعمّد) فإنّ السبب في حصوله سوءُ في ترتيب الألفاظ، أو خللٌ في الانتقال من الملزوم إلى اللازم؛ لأنه - كما في دلائل الإعجاز - تناهَى في الغموض والخفاء إلى أقصى الغايات[٣٠]، والسبب في ذلك (أن اللفظ لم يُرتَّب الترتيب الذي بمثله تحصل الدلالة على الغرض حتى احتاج السامعُ إلى أن يطلب المعنى بالحيلة، ويسعى إليه من غير الطريق كقوله: «من الكامل»

وَلِذا اسمُ أَغطِيَةِ العُيونِ جُفونُها ... مِن أَنَّها عَمَلَ السُيوفِ عَوامِلُ[٣١].

فالترتيب بين مفردات الجملة، الذي به تتمّ الدلالة ويُستخرَج المعنى هو: (من أنها عوامل عملَ السيوف)، ولكنّ الشاعر أساءَ ترتيبَ الألفاظ بتقديمه المفعولَ المطلق (عملَ) على عامله الذي هو (عوامل).

وهذا الضرب مذمومٌ ومنهيٌّ عنه؛ «لأنه أحوجَك إلى فكر زائد على المقدار الذي يجب في مثله، وكدَّك بسوء الدّلالة، وأودع لك في قالب غير مستوٍ ولا ممسَّس، بل خشنٍ مضرَّس، حتى إذا رُمْتَ إخراجَه منه عَسُر عليك، وإذا خرج خرج مشوّه الصورة ناقص الحسن»[٢٠]. وهذا هو الذي سمّاه السكاكي (التعقيد)، قال عنه - أخذاً من كلام عبد القاهر في الأسرار -: «... يعثّر صاحبُه فكرَك في متصرَّفه، ويُشيك طريقَك إلى المعنى، ويوعّر مذهبَك نحوه، حتى يقسّم فكرك، ويشعّب ظنّك، إلى أن لا تدري من أين تتوصّل، وبأيّ طريق معناه يتحصّل»[٢١] لذلك كان المراد بقولهم «إنّ خير الكلام ما كان معناه إلى قلبك أسبقَ من لفظه إلى سمعك»: «أن يُجهِد المتكلمُ نفسَه في ترتيب اللفظ وتهذيبه، وصيانته من كلّ ما أخلّ بالدلالة، وعاق دون الإبانة، ولم يريدوا أنّ خير الكلام ما كان غُفْلا مثل ما يتراجعه الصبيان ويتكلم به العامة في السوق»[٢٢].

وبهذا التفريق بين الخفاء البليغ والآخر المعيب يظهر جليًّا أنّ ليس كلُّ ما يُحتاج معه إلى فكرٍ وتأمّلٍ مأمورًا به، ولا كلّه منهيًا عنه، فإنّ منه البليغ الذي يؤدّي به المعنى خيرَ أداء، وهو النوع المحمود، ومنه ما يُحكم عليه بالفساد وعلى معناه بالضياع، وهو السقيم المطّرح.

فالمعنى إذا كان بعيداً لكنّ ليس بالشديد فهو الفصيح المقبول، وإن كان بعيداً معقّداً، يُجهد الفكرَ دون طائل، فهو الخارج عن دائرة البلاغة، فقبولُ الكلام وعدمُ قبوله يتوقفان على مقدارِ ما فيه من غموض، وما يترتب على ذلك من جهد فكريّ.

وإذا كان هذا هو الحال عند هؤلاء، فإنّ المتلقّي عند السابقين - وقد جعلوا الوضوح شرطا لقبول الكلام- هو الحاكم بالقبول أو الرفض، وإليه المرجعية في تقييم الأعمال الأدبية، فما كان واضحاً عنده دخل دائرة البلاغة، وما كان غامضا كان خارجاً عنها.

وإذا صار الحكم للكلام أو عليه مفوّضًا بـ (المتلقّي)، فإنّ الأساليب التي قد يَفهم منها غيرَ ما يُفهَم منها بحسب ظاهرها غير مقبولة، وأنّى ذلك؟ وهي لا يُشك في فصاحتها.

فها هو أبوبكر الصدّيق رضي الله عنه، وقد سُئل عن النبيّ ﷺ مَنْ هذا؟: فقال: «هادٍ يهديني السبيل»[٢٣]، فأفهَمَ السائلَ معنىً يُفهَم من الألفاظ أراد ﷺ منه أن يَفهمَه، وهو: (هادٍ يهديني الطريق)، والألفاظُ تفيد معنىً آخرَ بعيداً مخفيًّا بالمعنى الأول الذي فهمه المتلقي هو: (هاد يهديني سبيل الخير)[٢٤] أي: الدين القويم.

فإذا كان المتلقّي لمثل هذا الجواب قد خَفِيَ عليه المعنى المُوَرّى، وكان هو الحاكم بقبول الكلام

وعدم قبوله، فلا بلاغة - إذن - لتلك الأساليب، وهي المتَّفق على فصاحتها وسيرورتها.

وهنا يطرأ تساؤل هو: إذا كان المعنى يُؤدَّى بطريقين، أحدُهما في مستوى فهم المتلقِّي، والآخر أعلى، وغيرُ مستبعَد أنّ لكلٍّ منهما خصوصيةً في الدلالة، فهل واجبٌ على المنشئ سلوكُ ما كان قريباً من فهم المتلقِّي، حتى ولو كان غيره أولى منه في دقة التعبير عن المراد؟ أم يجب عليه اختيار الطريق الذي يعبِّر عن مراده - دون غيره من الطرق - وإن كان بعيداً عن إدراك المتلقي؟

والذي يفصل في ذلك هو (الترادف)، أواقعٌ بين مفردات اللغة؟ أم هو غير واقع؟ فإن قيل بوقوعه كان على المنشئ أن يختار ما يناسب المتلقِّي؛ وذلك لاستواء طرق التعبير المترادفة في أداء المعاني، مع تفاوتها في الوضوح، أما إذا قيل بعدم وقوعه فإنّ مهمة المنشئ ستنحصر في اختيار ما يصوِّر معانيه، دون رعاية للمتلقِّي، وما يألفه من تراكيب، وما يحويه معجمه اللغوي من ألفاظ.

المبحث الثالث

الترادف واقعٌ في اللغة أم مُدَّعى؟

المترادفات: ألفاظٌ متَّحدةُ المعنى، وقابلةٌ للتبادل فيما بينها في أيّ سياق، وقد بدأ الرعيلُ الأولُ من علماء اللغة في جمعها، وكان تحمسهم إياها في أنماط شتّى، وقد عنَّ لبعضهم أن يجمعوا الكلمات التي تدل على معنىً واحد في العربية، في تأليف مستقلٍّ سمّوه أحيانًا باسم: «المترادف»، وأحيانًا باسم: «ما اختلفت ألفاظه واتفقت معانيه»، وقد بالغ بعضهم في جمع تلك الألفاظ، وحَشَد بينها طائفة كبيرة لا تمتّ إلى المترادف الحقيقي بصلة، وقد أدّى ذلك إلى ظهور طائفة أخرى من العلماء تعارضهم وترفض ظاهرة الترادف في العربية رفضًا تامًّا [٢٥].

وسينصبّ اهتمامُنا في هذا المقام على الرأي القائل بنفي الترادف، وأنّ لكلّ لفظ فرقاً ودلالةً، فأيُّ لفظ - وإنْ جاز في الظاهر أن يوضَع مكانَ غيره - لابدّ له من خصوصية بحيث لا يؤدّي آخرُ معناه كاملا تامًا، فلا يستويان في الدلالة، وهذا لا يعني أننا ننفي وجود الرأي القائل بوقوع الترادف، ولأنّ له مؤيدين [٢٦].

وقد قال جمعٌ غفيرٌ من العلماء بنفي الترادف عن اللغة، ومن أقدم هؤلاء:

١ - محمد ابن الأعرابي ٢٣١هـ قال: «كل حرفين أوقعتْهما العرب على معنىً واحد في كلّ واحد منهما معنىً ليس في صاحبه، ربّما عرفناه فأخبرْناه، وربما غَمُض علينا فلم نُلزم العربَ جهلَه»[٢٧]، وهذا القول واضحٌ في تفرُّد كلّ لفظ بخصوصيّة، وهو كافٍ مقنعٌ، ومما هو كالدليل على ذلك من كلامه: «الأسماءُ كلّها لعلّة، خُصّت العرب ما خصّت، منها من العلل ما نعلمه، ومنها ما نجهله.. مكةُ سُمّيت مكةَ لجذب الناس إليها، والبصرةُ سمّيت البصرةَ للحجارة

البيض الرخوة بها، والكوفةُ سميت الكوفةَ لازدحام الناس بها، من قولهم: قد تكوّف الرمل تَكَوُّفاً إذا ركب بعضُه بعضاً، والإنسانُ سُمّي إنساناً لنسيانه...» [٣٠].

ولما كان مثل هذا التعليل غيرَ مطّرد في كثير من الأسماء، فقد التمس ابنُ الأعرابيّ ما يبرّر عدم علمنا بتلك العلل، وأنّ ذلك لا يعني عدمَ وجودها، وما يلزمه من انعدام الفروق بينها، فقال: «فإنْ قال لنا قائل: لأيّ علة سُمّي الرجلُ رجلاً، والمرأةُ امرأةً والمَوْصلُ الموصلَ ودمشقُ دمشقاً؟ قلنا: لعلل علمتها العربُ وجهلناها أو بعضَها، فلم تزُل عن العرب حكمةُ العلم بما لَحِقنا من غموض العلة، وصعوبة الاستخراج علينا» [٣١].

٢ - ووافقه تلميذُه ثعلب (ت٢٩١هـ) [٣٢] ومكانته يعرفها القاصي والداني.

٣ - وكذلك الحال عند عبد الله ابن دُرُسْتَوَيْه ٣٤٧هـ الذي قال نافياً الترادف: (لا يكون «فَعَل» و«أفعل» بمعنىً واحد كما لم يكونا على بناءٍ واحد، إلا أن يجيء ذلك في لغتين مختلفتين، فأمّا من لغة واحدة فمحالٌ أن يختلف اللفظان والمعنى واحدٌ، كما يَظنّ كثيرٌ من اللغويين والنحويين، وإنما سمعوا العرب تتكلم بذلك على طباعها، وما في نفوسها من معانيها المختلفة، وعلى ما جرت به عاداتها وتعارُفُها، ولم يعرف السامعون لذلك العلّة فيه والفروق، فظنُّوا أنهما بمعنىً واحد، وتأوّلوا على العرب هذا التأويل من ذات أنفسهم، فإنْ كانوا قد صدقوا في رواية ذلك عن العرب، فقد أخطئوا عليهم في تأويلهم ما لا يجوز في الحكمة، وليس يجيء شيء من هذا الباب إلا على لغتين متباينتين.. أو على معنيين مختلفين، أو تشبيه شيء بشيء» [٣٣].

٤ - والحوار الذي جرى بين كلٍّ من: الحسن (أبي علي الفارسي) ٣٧٧هـ والحسين (ابن خالَوَيْه) ٣٧٠هـ يُظهر إنكارَ الأول وقوعَ الترادف، قال: (كنتُ بمجلس سيف الدولة بحلب وبالحضرة جماعةٌ من أهل اللغة، وفيهم ابنُ خالويه، فقال ابنُ خالويه: أحفظُ للسيف خمسين اسما، فتبسّم أبو عليٍّ وقال: ما أحفظ له إلا اسماً واحداً وهو السيف، فقال ابنُ خالويه: فأين المهنّدُ والصارمُ وكذا وكذا؟ فقال أبو علي: هذه صفاتٌ...» [٣٤].

٥ - أمّا أحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ) فله جهدٌ واضح ومميّزٌ في قضية الترادف وانتفاء وقوعه، فضلاً عن جمعه الآراء في تلك القضية ممّا هو مفرّق في تصانيف العلماء [٣٥]، وملخصه: أنه صرّح في أول كلامه بنفي الترادف بقوله «والذي نقوله في هذا: إنّ الاسم واحد وهو السيف، وما بعده من الألقاب صفاتٌ، ومذهبنا أنّ كلّ صفة منها فمعناها غير معنى الأخرى» [٣٦].

وبعد أن ذكر رأي المثبتين للترادف وحجتَهم، أورد رأي منكريه - ومنهم شيخه ثعلب - وأيّده، قال: «وقال آخرون: ليس منها - يعني التي قيل بترادفها - اسمٌ ولا صفةٌ إلا ومعناه غير معنى الآخر، قالوا: وكذلك الأفعال نحو: مشى وذهب وانطلق، وقعد وجلس، ورقد ونام وهجع، قالوا:

ففي «قعد» معنىً ليس في «جلس»، وكذلك القول فيما سواه»[٣٦].

ودلّل عليه بقوله: «إنّ في «قعد» معنىً ليس في «جلس». ألا ترى أنّا نقول: قام ثم قعد... ثم نقول: كان مضّجعاً فجلس، فيكون القعودُ عن قيام، والجلوسُ من حالة هي دون الجلوس؛ لأنّ الجلْسَ: المرتفعُ، فالجلوسُ: ارتفاعٌ عمّا هو دونه، وعلى هذا يجري الباب كلّه»[٣٧].

ويخشى ابن فارس أن يُفهم من كلامه هذا أنه يرى أن الألفاظ التي يقال بترادفها إنما هي متباينةٌ تمام التباين، فينبّه على أنه لا يمتنع وقوعَ (الترادف) الذي عُرف عند المحدثين بالترادف الجزئي، وهذا عين مذهبه الذي يرى أنّ مثل (جلس) و (قعد) يجمعهما معنى عامٌّ واحدٌ، ولكن لا ينطبقان تمام التطابق؛ إذ لكلٍّ منهما خصوصيةٌ ليست في الآخر، فيقول: «ولسنا نقول: إنّ اللفظتين مختلفتان فيلزمنا ما قالوه - يقصد: عدم جواز التعبير عن «الريب» بـ «الشك» - وإنما نقول: إنّ في كلّ واحدة منهما معنى ليس في الأخرى»[٣٨].

وبهذا يكون ابن فارس غيرَ قائلٍ بوقوع الترادف الكلّي، وغيرَ مانعٍ من وجود الترادف الجزئي، وهذا لا يُجيز استعمال لفظٍ مكان مرادفه؛ إذ لا يؤدّي تمام معناه، وهو الذي نحاول إثباته من خلال هذه الدراسة.

٦ - وقد اتفق (الأديب) الحسن العسكري(ت٣٩٥هـ) مع معاصره أحمد ابن فارس وهو من أئمة اللغة والأدب، فردّا على تفسر أهل اللغة «اللُّبّ» بـ «العقل» قال: «ونحن أيضا كذلك نقول، إلا أنّا نذهب إلى قولنا: «اللُّبُّ» وإنّ كان هو العقل فإنه يفيد خلافَ ما يفيد قولُنا «العقل»... وكذلك جميع ما في هذا الباب»[٣٩].

وهذا واضح في أن الحسن العسكري كذلك قائلٌ بما سُمّي في العصر الحديث بالترادف الجزئي،وهو من الأدباء النقّاد الذين يستشفون في الكلمات أموراً سحرية، والأدباءُ شديدو الاعتزاز بألفاظ اللغة، ويتقبون عمّا وراء المدلولات[٤٠].

ومن أقوى ما ساقه من أدلة قوله: «الشاهدُ على أنّ اختلاف العبارات والأسماء يوجب اختلافَ المعاني: أنّ الاسم كلمةٌ تدلّ على معنىً دلالةَ الإشارة، وإذا أُشيرَ إلى الشيء مرةً واحدةً فعُرِفَ، فالإشارة إليه ثانيةً وثالثةً غيرُ مفيدة، وواضعُ اللغة حكيم، لا يأتي فيها بما لا يفيد، فإنّ أُشير منه في الثاني والثالث إلى خلاف ما أُشير إليه في الأول كان ذلك صوابا.

فهذا يدلّ على أنّ كلّ اسمين يجريان على معنىً من المعاني وعين من الأعيان في لغة واحدة، فإنّ كلّ واحد منهما يقتضي خلافَ ما يقتضيه الآخر، وإلاّ لكان الثاني فضلا لا يُحتاج إليه، وإلى هذا ذهب المحققون من العلماء»[٤١].

٧ - ومن الذين أفردوا مؤلفات للإعجاز القرآني مَن اهتم بقضية الترادف، فبعد أن قرّر حمد الخطّابي (ت٣٨٦هـ) أنّ عمود البلاغة: وَضْعُ كلّ نوعٍ من الألفاظ موضعَه الأخصّ الأشكلَ

به، الذي إذا أُبدِلَ مكانَه غيرُه لزمَ عنه: إمّا فسادُ الكلام، وإمّا سقوطُ البلاغة [٣٢]. وليس أحدهما بأولى من الآخر في الانحطاط بمستوى الكلام ذكر أنّ في اللغة ألفاظاً متقاربةَ المعاني، يحسب أكثر الناس أنها متساويةٌ في إفادة بيان المراد من الخطاب، كالعلم والمعرفة، والحمد والشكر [٣٣].

ثم نفى وقوع هذا الذي يحسبه أكثر الناس، «لأنّ لكلّ لفظة منها خاصيةً تتميّز بها عن صاحبتها في بعض معانيها، وإنْ كانا قد يشتركان في بعضها، تقول: عرفتُ الشيءَ وعلمتُه إذا أردتَ الإثبات الذي يرتفع معه الجهل، إلاّ أنّ قولك: «عرفتُ» يقتضي مفعولاً واحداً كقولك: عرفتُ زيداً، و«علمتُ» يقتضي مفعولين، كقولك: علمتُ زيداً عاقلاً...» [٣٤].

ولهذه الفروق الواضحة المؤكّدة، بين هذه المفردات التي يُظنُّ أنها من المترادفات، رأى الخطّابيُّ أنّ كثيراً من السلف تهيّبوا تفسيرَ القرآن؛ حذراً منهم أنْ يَزِلّوا فيذهبوا عن المراد، وإنْ كانوا علماءَ باللسان، فقهاءَ في الدين كعبد الملك الأصمعيّ (ت٢١٦هـ) [٣٥].

فالخطّابي يرى أنّه لا يوجد لفظٌ يؤدي المعنى الذي يؤديه لفظٌ آخر مهما كانا متقاربين، داعماً رأيه بالأدلة القوية المسلّمة.

وهذا الاتجاه في نفي «الترادف التام الكامل» سار فيه أكثر اللغويين حديثاً، فقد ذكر الدكتور/ أحمد مختار عمر كثيراً من نصوصهم، أولها قول Bloomfield: «إننا ندّعي أنّ كلّ كلمة من كلمات الترادف، تؤدي معنىً ثابتاً مختلفاً عن الأخرى، وما دامت الكلمات مختلفة صوتيا فلابدّ أن تكون معانيها مختلفة كذلك، وعلى هذا فنحن نرى أنه لا يوجد ترادف حقيقي» [٣٦]. ثم قال الدكتور - بعد ذكره نصوصَ من منعوا وقوعَ الترادف التام في العربية، مؤيّدًا لهم، مدلّلا على صحة ما رأوا: «يتبين ممّا سبق أنّنا إذا أردنا بالترادف: التطابق التام الذي يسمح بالتبادل بين اللفظين في جميع السياقات، دون أن يوجد فرقٌ بين اللفظين في جميع أشكال المعنى...، ونظرنا إلى اللفظين في داخل اللغة الواحدة، وفي مستوى لغوي واحد وخلال فترة زمنية واحدة، وبين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة - فالترادف غير موجود على الإطلاق» [٣٧].

ظهر من أقوال المانعين، وكذلك المجوّزين الذين ضيّقوا أو تجوّزوا أو اشترطوا [٣٨]: أنّ لا ترادف بين لفظتين بحيث يجوز أن نوضع إحداهما مكان الأخرى، وتؤدي كلّ ما تؤديه من غير فرق، فلكلّ معنىً لفظٌ يؤديه، ولكل لفظ خصوصيةٌ في الأداء.

وعليه.. فإذا كانت الألفاظ التي تعبّر عن المعاني المطلوب تصويرها من المنشئ غامضةً عند المتلقّي، فهل يلتمس له الواضحَ حتى يفهمَه دون اعتبارٍ بدقّة التصوير؟ أم يحرص على تصوير المعاني المرادة دون اعتبارٍ بحال المتلقي؟ سنحاول الإجابة على هذا السؤال فيما يأتي بتوفيق الله.

المبحث الرابع

أحوال المتلقي أم مقتضيات النظم؟

من أبرز مظاهر الحداثة: أنها فتحت المجال أمام المتلقي، يستنطق النصّ بما شاء، ويرى فيه ما يريد. فالعلاقة بين القارئ والنص - كما يقول «إيزر» أحد أعلام مدرسة «كونستانز» الألمانية، التي تمثّل المصدرَ الأساسَ لمعرفة جمالية النص - ليست علاقةَ تسير في اتجاه واحد: من النصّ إلى القارئ... وإنما هي علاقة تبادلية تسير فيها عملية القراءة في اتجاهين متبادلين: من النصّ إلى القارئ ومن القارئ إلى النصّ، فبقدر ما يقدّم النصُّ للقارئ: يُضفي القارئُ على النص أبعاداً جديدةً، قد لا يكون لها وجودٌ في النص [٢٠]. فالنصُّ عندهم معطاءٌ، والمتلقّي يُعيدُ إنشاءَه، فيُفهم منه ما يرى أنه يُفيدُه؛ لذلك قالوا عنه: إنه منشئٌ للنصّ من جديد، ومنهم من بالغ فقطع العلاقةَ بين النصّ وصاحبه، ومنهم من غالى فذهب يقول بموت المؤلّف [٢١].

وقد ظهرت بعض المسميات منها: (المفاجأة، والتوقع، والانتظار الخائب أو المحبط، والانحراف، والصدمة، والفجوة أو الفراغ، والتوتر، ومسافة التوتر،وأفق التوقع)، وكلُّ هذه العناصر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشاركة القارئ في استخراج خبايا النصّ، والوقوف عند المدهش والمثير فيه، فغدا دَورُه مهمّاً في الكشف عن أعماق النصّ بشكل يجسّد تفاعلاً خلاّقاً بين النصّ والقارئ[٢٢]، فلم تُعد السلطة للنصّ فقط على المتلقّي، وإنما يقوم هو الآخر بممارسة سلطة على النصّ، حتى يستطيع أن يَدخل إلى عالَمه، ويشارك في إكمال ما هو غائبٌ فيه، فالقارئ قوةٌ فعّالةٌ، مبدعةٌ، منتجةٌ، فهو الخالق الحقيقي للمعنى[٢٣]، وهو «المبدع المشارك» لا للنصّ نفسه، بل لمعناه، وأهميته، وقيمته[٢٤].

وتحويل الاهتمام إلى العلاقة بين «القارئ والنص» - بعد أنْ كان مقصوراً على «النصّ»، على ما هو أساسُ «المنهج البنيوي» الذي كان سائداً في الستينات من القرن العشرين[٢٥] هو ما أتت به «نظرية التلقّي»، التي أخذت مكانتها كمنهج مكتمل في نهاية الستينات وبداية السبعينات من ذلك القرن.

فالنصّ باعتقاد البنيويين يتضمّن معناه في داخله، وشروطُ تفسيره تكمن فيه، أما عند أصحاب «نظرية التلقي» فالفهمُ بِنْيةٌ من بنيات العمل الأدبي، والفهمُ هو عملية بناء المعنى وإنتاجُه، وليس الكشفَ عنه أو الانتهاءَ إليه، والمحمولُ اللساني مؤثّرٌ واحدٌ من مؤثّرات الفهم، لابد من تغذيته بمرجعيات ذاتية قائمة على فعل الفهم من لدن المتلقي[٢٦].

وهذا الاتجاه الذي يركز على «المتلقّي» ويُصرّ على إبراز دَوره، يوجه كلّ اهتمامه إلى خَلْق

الحس الجمالي لديه، وهذا الحس يُنتَج من التأثير الذي يُمارس عليه باللامتوقع أو «التوقع الخائب»، وهو الذي يشكّل لذةَ التقبل لدى القارئ[٧٧].

وهذا قد يؤدي إلى تغيير الحقائق وتبديل الواقع في النصوص، وفي ذلك يقول الدكتور / مجدي توفيق: «والخطر الذي يحدق بهذه التصورات هو الوصول إلى إلغاء النص، إثباتاً لقدرة القارئ وفعالية نشاطه، فيصير القارئُ خالقاً من عدم»[٧٨].

ولما كان العُمر المنهجيُّ الحديثُ ينطوي على ثلاث فترات: فترة «المؤلِّف» وتمثلت في نقد القرن التاسع عشر (التاريخي - النفسي - الاجتماعي..)، وفترة «النصّ» التي أوجدها النقد البنائي في الستينات من القرن العشرين، وفترة «القارئ» أو «المتلقي» كما في اتجاهات ما بعد البنيوية [٧٩]، وكان المنهج الأكثر انتشارا وذيوعا هو ما بعد البنيوية، وهو الذي يُعنَى بالقارئ والمتلقّي: كان الولوعُ به أشدّ، واعتناقُ الناس له أكثر، فرأَوْا في كلّ ما يقرؤون مُتَلَقّياً يَضعه صاحبُ النص نصبَ عينيه، يراعيه ويراقبه.

قيل: «وعبد القاهر الجرجاني في تحليله للعلاقات النحوية يميل إلى ربطها بالمتلقّي، بل يجعل مهمةَ الناظم هادفةً إلى توصيل المعنى إلى السامع باعتبار تواجده في عملية النظم تواجداً بيّناً، فيقول: وليت شعري هل يُتصور وقوع قصد منك إلى معنى كلمة من دون أن تريد تعليقها بمعنى كلمة أخرى، ومعنى القصد إلى معاني الكلم أن تُعلِم السامع بها شيئاً لا يعلمه، ومعلوم أنك أيها المتكلم لست تقصد أن تُعلِم السامعَ معانيَ الكلم المفردة التي تكلّمه بها، فلا تقول: خرج زيدٌ: لتعلِمَه معنى «خرج» في اللغة، ومعنى «زيد»، كيف ومحالٌ أن تكلّمه بألفاظ لا يعرف هو معانيها كما تعرفه»[٨٠].

والمتفحص لكلام الإمام - رحمه الله - لا يجده قَصَدَ إلى وجود ميلٍ من صاحب النص لربط معاني النحو بالمتلقّي، بل الذي يُفهَم منه: أنّ لا اهتمام للنّاظم سوى ترتيب كلماته ترتيباً يصوّر المعنى المقصودَ له، فمهمةُ صاحب النص في كلام الإمام المذكور: تصويرُ المعنى لا توصيله.

ومعلوم أنّ المتلقّي - عند الإمام عبد القاهر - لا يكون محلّ اهتمام ومراعاة من المتكلم إلا إذا اعترته إحدى حالات: الإنكار أو الشك والتردد أو خلو الذهن، وهذا حقٌّ، وبذلك قال من نقلنا عنه النصّ السابق [٨١].

وقد رأيت من شدة اعتناء أحد الباحثين بـ «المتلقي» واعتنائه بإثبات وجوده ومراعاته في تصانيف أعلام من العلماء، أن سطّر كلاماً نَقَلَه عن الإمام عبد القاهر بقوله: «فقارئ النص»، ثم ذكر نصّ الإمام وهو: «قد تحمّل فيه المشقةَ الشديدةَ، وقطع إليه الشُّقّةَ البعيدةَ، وأنه لم يصل إلى درّه حتى غاص، ولم ينل المطلوبَ حتى كابد منه الامتناعَ و الاعتياصَ»[٨٢]، وبالرجوع إلى نص الإمام تبيّن أنّ أول كلامه - رحمه الله -: «هذا، وإنْ توقفتَ في حاجتك أيها السامعُ للمعنى،

إلى الفكر في تحصيله، فهل تشك في أنّ الشاعر الذي أدّاه إليك، ونشرَ بزّه لديك، قد تحمّل فيه المشقة الشديدة...»[١٠٢]. فقد وضع الباحث قوله: «قارئ النص» بدلاً من «الشاعر» في كلام الإمام، وحمّل كلامَه ما لا يحتمل، تحقيقاً لفيئته من إثبات دور للمتلقي في الإنشاء والتعب.

والمعتدلون ممّن يعتنقون «نظرية التلقي»[١٠٣]، إذا راموا أن يُظهروا أصالتهم، ونمسكهم بتراثهم، حاولوا أنْ يُرجعوا أصولَ تلك النظرية إلى كثيرٍ من النُّقاد العرب البارزين، كمحمد ابن طَباطَبا العلوي(ت٣٢٢هـ) في كتابه «عيار الشعر» (محوراً تنظيريًّا)، وكلٌّ من: الحسن الآمدي (ت٣٧٠هـ) في موازنته، وعلي بن عبد العزيز الجرجاني(ت٣٩٢هـ) في وساطته، (نموذجين تطبيقيَّيْن).

ونحن نقول: إنّ كلام ابن طَباطَبا في عيار الشعر، يُعَدّ واحداً من الروافد التي استقى منها الإمام عبد القاهر أصول «نظرية النظم»، والتي تُعنَى بنظم المعاني في الذهن، ثم المعاني تَختارُ ألفاظَها المصاغة على حسب صياغتها [١٠٤]. ولا مجال في ذلك للمتلقي، قال العلوي: «فإذا أراد الشاعر بناءَ قصيدةٍ مَحْضَ المعنى الذي يريد بناءَ الشعر عليه في فكره نثراً، وأعدّ له ما يُلبسُهُ إيّاه من الألفاظ التي تطابقه، والقوافي... والوزن...»[١٠٥].

وأما ما قاله كلٌّ من «الآمدي» و«الجرجاني» ممّا قد يُفهَم منه أنهما قائلان بالتلقي ومحورية المخاطَب، فيحتاج إلى دراسة مستقلة؛ لتتبُّع وتحقيق ما عندهما، مما قد يُوَجِّه إلى القول بأنه من تلك الإرهاصات أو الجذور لنظرية التلقي.

وأقدمُ مَنْ يُدّعى أن عنده جذوراً لـ «نظرية التلقي» بِشْر بن المعتمر(ت٢١٠هـ)، حيث جاء في صحيفته: «ينبغي للمتكلم أنْ يَعرف أقدارَ المعاني، ويوازن بينها وبين أقدارِ المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاماً، ولكلّ حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدارَ المعاني على أقدار المقامات، وأقدارَ المستمعين على أقدار تلك الحالات»[١٠٦].

ومعنى هذا أنّ المتكلم لابدّ أنْ يعرف أحوال المخاطَبين النفسيّة، فيلزمه المعرفة الدقيقة بعلم النفس، حتى يخاطبهم بما يتأثرون به، وحتى يَبلُغ ما يريد من التأثير فيهم [١٠٨].

وبِشرٌ ليس له مكانٌ بين النقّاد أو المؤلّفين الأدباء، فغالبُ الظن أنّ الجاحظ لم يذكر ما جاء في صحيفته لأهميتها الأدبية أو النقدية، بل لمكانة صاحبها الاعتزالية عنده، وكيف لا؟ ولصاحب الصحيفة قصيدةٌ في أربعين ألف بيت، ردّ فيها على جميع المخالفين، ولا مخالفة له أشدّ من اعتزاله ودعوته إليه، قال عنه محمد الذهبي (ت٧٤٨هـ): «لم يُؤْتَ الهدى، وطال عمرُه فما ارعوى) وقال عنه أيضا: (وله كتاب «تأويل المتشابه» و كتاب «الرد على الجهال» و كتاب «العدل

«وأشياء لم نرها ولله الحمد»[109].

وعلى فرض أنّ بِشْراً كانت له مكانةٌ بين الأدباء والنقّاد لم تصلنا، تُؤهّله لأنْ يُؤخَذ عنه، فإنّ في كلامه بعد النصّ السابق ما يُفهِم منه أنه يقول بضرورة اختيار الألفاظ التي تتناسب مع الغرض المسوق له الكلام، قال: «فإنْ كان الخطيبُ متكلماً تجنّبَ ألفاظ المتكلمين، كما أنه إنْ عبّر عن شيءٍ من صناعة الكلام واصفاً أو مجيباً أو سائلاً، كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلمين؛ إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل.... ولأنّ كبار المتكلمين ورؤساء النظّارين، كانوا فوق أكثر الخطباء، وأبلغ من كثيرٍ من البلغاء، وهم تخيّروا تلك الألفاظ لتلك المعاني»[110].

فقوله: «فإنْ كان الخطيبُ متكلّماً تجنّبَ ألفاظ المتكلمين»، يعني: أنّه إذا كان من علماء الكلام، فإنّه إذا خطبَ لا ينبغي أن يستعمل ألفاظ المتكلمين. أما إذا تكلم في علم الكلام وجب عليه أن يستعمل ألفاظاً خاصةً بعلم الكلام، وذلك أقرب إلى «النظم» وأبعد من التلقّي.

ويبدو واضحاً أنّ إطلاقَ الحرية للمخاطَبين يفهمون ما يشاءون، ويُؤوِّلون ما يريدون، ومراعاةَ حالهم، والاعتناءَ بهم في الإنشاء الأدبي، وجعْلَهم نُصْبَ أعين المنشئين: من سمات المذهب الاعتزالي على وجه العموم، فهاهو ذا العلامة محمود الزمخشري (ت٥٣٨هـ) يقول عند حديثه عن تحول الأسلوب من الغيبة إلى الخطاب في قوله تعالى: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝١ إِيَّاكَ نَعْبُدُ ﴾ ولأنّ الكلام إذا نُقِلَ من أسلوبٍ إلى أسلوب كان ذلك أحسنَ تطريةً لنشاط السامع، وإيقاظاً للإصغاء إليه، من إجرائه على أسلوبٍ واحد»[111]. وهذا يعني أنّ المتوقَّع لدى المتلقّي لا يؤثّر في وعيه، أو على الأقل ليس له قبولٌ عنده، بقدر الذي يخيّب توقعَه أو يفاجئُه، والمسمّى بـ (الأسلوبية التأثيرية) عند أحد روّاد التلقي في العصر الحديث[112].

ومع أن الزمخشري أعقب ذلك بقوله: «وقد تختصّ مواقعُه بفوائد...» وذكر ما يُفهِمُ أنّ ليست الغاية من الالتفات تنبيهَ السامع فحسب، بل تتحقّق به معانٍ يتوقف أداؤها عليه، إلاّ أنّ نصر الله ابن الأثير (ت٦٣٧هـ) تتبّعه، وردّ كلامه الأول الذي قاله معتبراً فيه حالَ المخاطب، من إرادة لتطريته وإصغائه، وممّا قاله: «وليس الأمر كما ذكره؛ لأنّ الانتقالَ في الكلام من أسلوب إلى أسلوب، إذا لم يكن إلاّ تطريةً لنشاط السامع، وإيقاظاً للإصغاء إليه، فإنّ ذلك دليلٌ على أنّ السامع يملّ من أسلوبٍ واحد، فيُنتقَلُ إلى غيره، ليجد نشاطاً للاستماع، وهذا قدحٌ في الكلام، لا وصفٌ له؛ لأنه لو كان حسناً لَمَا مَلّ...»[113]. وهذا من طيّب الكلام، وهو مُقنِعٌ في بابه.

وبعد ردّه كلامَ الزمخشري، ذكر ما يراه هو دافعاً إلى تحويل الأسلوب من طريق إلى طريق، بأنّ ذلك لا يكون إلا لفائدة اقتضته، وهذه الفائدة لا تُحدّ بحدّ، ولا تُضبَط بضابط؛ لأن «تعظيم شأن المخاطَب» قد يتحقق بالانتقال من الغيبة إلى الخطاب، وقد يتحقق بالانتقال من الخطاب

إلى الغيبة، كما في فاتحة الكتاب، فقد انتقل الأسلوبُ في أولها من الغيبة إلى الخطاب «مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ × إِيَّاكَ نَعْبُدُ»؛ لتعظيم شأن المخاطب، وفي آخرها من الخطاب «أَنْعَمْتَ» إلى الغيبة «الْمَغْضُوبِ»؛ تعظيماً لشأن المخاطب، لأنّ تركَ مخاطبته - سبحانه - بإسناد الغضب إليه؛ تعظيمٌ لخطابه، فالغرضُ الموجبُ لاستعمال هذا النوع من الكلام لا يجري على وتيرة واحدة[١١٤].

فصاحب المثل السائر لم يقنع بأن تكون فائدة الالتفات وغايته تحريكَ نشاط السامع وإيقاظه فحسب، بل لا يُسلك واحدٌ من طُرُقه إلا لمعانٍ يتوقّف أداؤها عليه، ولا يُؤديها غيره.

ومهما يكن من شيء فإنّ الجهةَ التي تُراعَى عند إنشاء الكلام، هي «المعنى» الذي يريدُ صاحبُه أن يُعبّر عنه، و«لكلّ امرئ في باب البلاغة ما نوى»[١١٥]، وهذا هو المعنيُّ بقولهم في «البلاغة» هي: (مطابقةُ الكلام لمقتضى الحال)، فاللفظ الذي يؤدّي «المعنى» بدقة وتمام ولا يُؤديه لفظٌ آخر غيره هو البليغ، ولو كان غيرَ معلوم أو مقبول لدى مُتلقّيه، لا سيما وأن «الترادف» قد نُفي وقوعُه جمعٌ غفيرٌ من العلماء، الترادفُ الذي يَسمح بوضع كلمة مكانَ أخرى، وتُؤدّي معناها بتمامه، و«المتلقّي» لا يُراعَى إلاّ في حالاتٍ معيّنة على ما سبق.

قال الإمام في أثناء حديثه عن «النظم»: «ليس النظمُ إلا أن تضع كلامَك الوضعَ الذي يقتضيه علمُ النحو»[١١٦]، والمراد من هذا القول: «أنّا لا نعلم شيئًا يبتغيه الناظمُ بنظمه غيرَ أنْ ينظرَ في وجوهِ كلّ بابٍ وفروقه»[١١٧]، «والوجوهُ والفروقُ كثيرةٌ ليس لها غايةٌ تقفُ عندها، ونهايةٌ لا تجدُ لها ازدياداً بعدها»[١١٨]، «فيَعرفَ لكلٍّ من ذلك موضعَه، ويجيءَ به حيث ينبغي له»[١١٩]، وقال: «فيصيبَ بكلٍّ من ذلك مكانَه، ويستعملَه على الصّحة وعلى ما ينبغي له»[١٢٠]، وهذه الوجوه ليست المزيةُ بواجبةٍ لها في أنفسها... ولكنّ تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يُوضع لها الكلام، ثم بحسب موقعِ بعضِها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض»[١٢١]. «فليس من فضلٍ ومزيةٍ إلا بحسب الموضع، وبحسب المعنى الذي تريد، والغرض الذي تؤمّ»[١٢٢].

فالمأخوذ من كلامه - رحمه الله - أنّ لا اعتبار- عند إنشاء القول - إلا للمعنى الذي يريد صاحبُهُ أن يصوّره ويُعبّر عنه.

وفيما يأتي شاهدان على ذلك، أولهما: من علم المعاني الذي تُحقّقُ ثمرتُه المطابقةَ لمقتضى الحال، والآخر: من التشبيه الذي قيل في سبب ذكره في علم البيان: بناء الاستعارة عليه، أو إيراده المعنى الواحد في طرقٍ مختلفة في وضوح الدلالة.

أولاً: ما حصل من بَشّار بن بُرد (ت ١٦٧هـ) عندما قال قصيدةً في سَلْم بن قُتَيْبَة (ت ١٤٩هـ)، وجاءه كلٌّ من (زَبّان) أبي عمرو بن العلاء (ت١٥٤هـ) وخَلَف الأحمر (ت١٨٠هـ) يسألانه - متواضعَيْن معظّمَين إياه كعادتهما -: ما هذه القصيدة التي أحدثتَها في سَلْم بن قتيبة؟

قال: هي التي بلغتكم... قالوا: فأنشدناها يا أبا معاذ، فأنشدهما: «من الخفيف»

بَكْرًا صاحبيَّ قبل الهجير إنّ ذاكَ النجاحَ في التبكير

حتى فَرَغ منها، فقال له خلفٌ: لو قلتَ يا أبا معاذ مكانَ «إنّ ذاك النجاحَ في التبكير»: «بكْرا فالنجاحُ في التبكير» كان أحسنَ، فقال بشّار: إنما بنيتُها أعرابيةً وحشيّةً، فقلتُ: إنّ ذاك النجاح في التبكير، كما يقول الأعرابُ البدويُّون، ولو قلتَ: «بكْرا فالنجاحُ» كان هذا من كلام المولّدين، ولا يشبه ذاك الكلامَ، ولا يدخل في معنى القصيدة. فقام خلفٌ فقبّلَ بين عينَيه [١٣٣]. فقد أراد بشّارٌ معنىً، وأراد متلقّيه معنىً آخر، ولكنّ بشّاراً لم يأخذ بما أراده هذا المتلقّي، رغم علمه بشاعريته، وذيوع خبَره، وعلمه بالأدب والشعر.

أراد المتكلّم أن تكون القصيدةُ كلُّها أعرابيةً وحشيةً، أي: على عُرف البدويّين الذين يتكلمون بالسليقة، ولغتُهم سليمةٌ، وذلك أنّ الجملةَ الأولى من البيت (بكْرًا صاحبيَّ قبل الهجير) أمرٌ لصاحبَيْه بالتبكير، وشأنُ هذا الأمر أن يُثير استشرافَ مَنْ أُلقيَ إليه وتَرقُّبَه للخبر الآتي بعده؛ لِمَا في هذا الأمر من إشارة وتلويح إليه، فيصير صاحباه كأنهما سائلان مترقّبان، وقوانينُ اللغة وأعرافُها يوجبان تأكيدَ مثلِ هذا الخبر، قياساً على قوله تعالى: ﴿وَلَا تُخَٰطِبْنِي فِي ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ إِنَّهُم مُّغۡرَقُونَ﴾ [١٣٤]، وقوله تعالى: «وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ» [١٣٥]، فضلاً عمّا تفيده (إنّ) من ربط الجملة بعدَها بالتي قبلَها، فيُرى الكلامُ بها مستأنفاً غير مستأنف - على حد تعبير الإمام عبد القاهر [١٣٦].

فكان واجباً التعبيرُ بما أصرّ عليه المتكلم، وقد فعل بشّار، فجاء كلامه مطابقاً لمقتضى الحال؛ لأنه صاحب المعنى، وهو الذي يختار له ما يصوّره من مفرداتٍ ونظوم [١٣٧]، وبشّارٌ شاعرٌ محكومٌ له بالسبق، بل هو أشعرُ المولّدين على الإطلاق، وكثيراً ما يُستشهد بروائع من شعره.

قال الإمام عبد القاهر: «ألا ترى أن الغرضَ من قوله: إنّ ذاكَ النجاحَ في التبكير «جُلُّه أنْ يُبيّن المعنى في قوله لصاحبيه: (بكْرا) وأن يحثّ لنفسه في الأمر بالتبكير، ويُبيّنَ وجهَ الفائدة فيه؟» [١٣٨]، وهذا سرُّ الفصل بين هذه الجملة والتي قبلها.

ولو أن للمتلقّي سلطةً على النصّ، أو اعتباراً عند الإنشاء، لأكبَرَ بشارٌ هذا العالمَ الشاعرَ، الخبيرَ باللغة والأدب، ولغيّرَ في البيت على ما يرى، ولو حصل، لكان قد ترتّبَ على ذلك سقوطُ هذا البيت من نسق الجودة والبدوية، الذي جاءت عليه القصيدة، ولكانت داخلةً في كلام المولّدين، وهي الأعرابيةُ الوحشيةُ، فضلاً عن ضياع عجيب الربط الذي تؤدّيه (إنّ).

ثم إنّ قيامَ خلف - وقد رُدّ رأيُه - وتقبيلَه بين عينَيْ بشّار، لأقوى دليل على رجوعه عن رأيه، وقبوله تعليلَ منشئ النصّ، ولو كان هذا المتلقّي - وهو مُعلّم الأصمعيّ وأهلِ البصرة، وهو الأعلمُ

بالشعر - لم يقنع برؤية الشاعر لما كان منه من خُضُوعٍ ولا تقبيلٍ، وما رجوعُه وقبولُه، إلا لِمَا رأى من حسنِ النظم ودقّة الأداء.

ومن أقوى المؤكدات لذلك، سكوتُ إمامِ اللغة وأعلمِ الناسِ بالأدبِ والعربية والقرآنِ والشعر: زَبَّان بن عمّار (أبي عمرو ابن العلاء) وقد حضر هذا النقدَ، وسمعَ رؤيةَ المتلقّي ورفضَ المنشئِ إياها.

ثانياً: ما حصَل من أبي الطيب المتنبي عندما استنشدَهُ سيفُ الدولة قصيدتَهُ التي قالها في مدحه لمّا فتَحَ ثغر الحدث، التي مطلعها: «من الطويل»

عَلى قَدرِ أَهلِ العَزمِ تَأتي العَزائِمُ وَتَأتي عَلى قَدرِ الكِرامِ المَكارِمُ

فلمّا بلغ قوله:

وَقَفتَ وَما في المَوتِ شَكٌّ لِواقِفٍ كَأَنَّكَ في جَفنِ الرَدى وَهوَ نائِمُ

تَمُرُّ بِكَ الأَبطالُ كَلمى هَزيمَةً وَوَجهُكَ وَضّاحٌ وَثَغرُكَ باسِمُ

انتقده سيف الدولة فيهما بأنّهما لم يلتئم شطراهما، وكان عليه أن يقول:

وَقَفتَ وَما في المَوتِ شَكٌّ لِواقِفٍ وَوَجهُكَ وَضّاحٌ وَثَغرُكَ باسِمُ

تَمُرُّ بِكَ الأَبطالُ كَلمى هَزيمَةً كَأَنَّكَ في جَفنِ الرَدى وَهوَ نائِمُ

ومِمّا جاء في ردّ أبي الطيب عليه: «... مولانا يعلم أنّ الثوب لا يعلمه البزّازُ كما يعلمه الحائكُ؛ لأنّ البزّاز يعرف جملتَه، والحائكُ يعرف جملتَه وتفصيلَه؛ لأنه أخرجَه من الغزْلية إلى الثوبيّة»[٢٩]، وهذا صريحٌ في أنّ الشاعرَ صاحب النصّ ومُنْشِئَه هو الأعلم به وبمدى تصوير نظمه ما يريد، وفي تعليل أبي الطيب ما جاء عليه بيتاه ما يشهدُ لذلك قال: (لمّا ذكرتُ الموتَ في صدر البيت الأول أتبعتُه بذكر «الردى» في آخره؛ ليكون أحسنَ تلاؤماً، ولمّا كان وجهُ المنهزم الجريح عبوساً وصفتُه باكيةً قلتُ: «ووجهُك وضّاحٌ وثغرُك باسم»؛ لأجمعَ الأضداد)[٣٠].

ثم أيُّ وجهٍ وأيُّ معنىً - على رأي سيف الدولة - في تشبيه «مرور الأبطال وهيَ كَلْمى ومنهزمةً» بـ «سيف الدولة وهو في جفن الردى، والردى نائمٌ مطبقٌ جفنَيه عليه فلم يبصره، بل وغفَلَ عنه بالنوم فسَلِم»؟!

إنّ محصول هذا التشبيه الذي لا معنى له هو قراءة المتلقّي الذي يملكه سيف الدولة الحمداني، بما له من مكانة في تذوّق الأدب، وماذا لو أنّ أبا الطيب كان قد أقرّه على ما رآه في بيته من أجْلِ رغبة أو رهبة؟

لكنّ ما أحسنَ ما أسرّ عليه أبو الطيب بما فيه من تشبيه «وقوف سيف الدولة في ساحة القتال حين لا يَشُكّ واقفٌ في الموت منه - أيْ: بسيف الدولة - وهو في جفن الرّدَى والرّدَى نائمٌ...»

إنه لتشبيه بليغ صائب، يستحقّ به المتنبي ثناءً حسناً؛ لما له من روعة في التصوير والإقناع، وبقدْر ما في النظم الذي رآه سيف الدولة من سوء وفساد، يظهر ما في هذا الوجه من إصابة وبيان.

ومما يشهد لإصابة هذا التشبيه ما قاله علي الواحديّ (ت٤٦٨ هـ): «ولا تطبيقَ بين الصدر والعجُز أحسنَ من بيتَيْ المتنبي؛ لأنّ قوله: «كأنك في جفن الردى وهو نائم» هو معنى قوله: «وقفْتَ وما في الموت شكٌّ لواقف»، فلا معدلَ لهذا العجُز عن هذا الصدر»[٣١].

وهذه العبارة ليس لحُسنها نهايةٌ - على حد تعبير الإمام عبد القاهر إذا ما أُعجِب ببعض الصياغات -؛ لأنّ قوله عن المشبه به: (هو معنى قوله «وقفْتَ وما في الموت شكٌّ لواقف) يجعل جملة المشبَّه به (أنت في جفن الردى وهو نائم) واقعةً من جملة المشبَّه (وقفتَ وما في الموت شكٌّ لواقف) موقعَ جملة: «كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا»، من التي قبلها في قوله تعالى: «كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا»[٣٢] من كونها بياناً وتوكيداً وتحقيقاً لها، وكفى بذلك حسناً وروعة في التشبيه؛ لتصويره مرادَ صاحبه منه، ولا اعتبار للمتلقّي في ذلك.

المبحث الخامس

التطبيق على شواهد من «أسرار البلاغة»

١ - في أثناء حديثه عن «وجه الشبه» وهو يُقسّمه إلى ما قد يُنتزَعُ من الوصف نفسه، وإلى ما قد يُنتزَع لا من الوصف بل من أمر آخر، ذكَرَ الإمام عبد القاهر قولَه تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا﴾[٣٣]، وقرّرَ أنّ «الشَّبَهَ» ليس هو الحمل نفسه، بل هو باعتباره مقترنًا بالأسفار - أي: حملاً مقيّدًا بكون المحمول أسفارًا - وبكَوْنِ الحامل لهذه الأسفار جاهلاً بما فيها[٣٤].

ثمّ افترض أن قائلاً يمكن أن يقول: إنه يجوز أن يكون «الشَّبَهُ» باعتبار «الحمل» - من حيث هو حمل -، لا باعتبار تقييده بكون المحمول أسفارًا، ولا بكوْنِ الحامل لهذه الأسفار جاهلاً بما فيها، وذلك باعتبار أنّ الحافظ للشيء يقلبه يُشْبِه الحاملَ للشيء على ظهره، كما في الحديث: «رُبّ حامل فقه إلى مَنْ هو أفقهُ منه»[٣٥].

وفي أثناء ردّه هذا القولَ يقرّر أنّ المعوّل عليه في اختيار أحد الأمرين - الحملُ من حيثُ هو حملٌ، والحمل باعتبار تقييده بما بعده - هو ما يقصده ويريده صاحب النصّ، ولا أحد غيره، قال الإمام: «الأمر وإن كان كذلك فإنّ هذا الشَّبَهَ لم يُقصَد هاهنا، وإنما قُصِد ما يوجبه تعدّي الحمل إلى الأسفار، مع اقتران «الجهل بهامه»[٣٦]، وهو العناء بلا منفعة»[٣٧].

ومُسَلَّمٌ أنّ الفعلين (لم يُقصَدْ) و (قُصِدَ) في كلامه هذا، إذا بُنِيَا للمعلوم أُسندا حتمًا إلى

المتكلم، فليس لمتلقي النصّ أنْ يُعدّد قراءاته له، ولا المعاني متروكاً له يوجّهه كيف يشاء، أو يأخذ منه ما يرى أنه يُعطيه، غاضًّا طَرْفَه عن مراد صاحبه ومُنشئه.

٢ - وفي أثناء حديثه عن «وجه الشبه» أيضا ذكر الإمام بيتًا منسوبًا إلى كُثيِّر (ت١٠٥ هـ) هو:

كما أبرقت قومًا عِطاشًا غمامةٌ فلمّا رأوها أقشعتْ وتجلّتِ «من الطويل»

وافترض أنه يمكن أن يكون «الشَّبَهُ» مأخوذًا من نصف البيت (أبرقت قومًا عِطَاشًا غمامةً) فحسب، فيكون الوجهُ: (ظهورَ أمرٍ مطمعٍ لمن هو شديدُ الحاجة إليه)، وقد كان - رحمه الله - قد قرّر قبلُ أنّ «الشَّبَه» مأخوذٌ من البيت كلّه، وأنّ الوجه إذن (ظهورُ أمرٍ مُطمعٍ لمن هو شديد الحاجة إليه،ثمّ اليأس منه لفَواته) [١٢٤]. فأيُّ هذيْن التقديرين أولى من الآخر؟

لقد جعل الإمام عبد القاهر المرجعَ في ذلك إلى المتكلّم وغرضه، لا إلى المتلقّي وقراءته، فيقول: «فإنّ حقّنا أن ننظر في مغزى المتكلم في تشبيهه، ونحن نعلم أنّ المغزى أن يَصِلَ ابتداءً مطمعًا بانتهاءٍ مؤيس، وذلك يقتضي وقوفَ الجملة الأوّلة على ما بعدها من تمام البيت»[١٢٥].

وهذا الذي قرّره الإمام عبد القاهر واقع مقبول؛ لأنه إذا فُتح المجال أمام المتلقّي ليأخذ من هذا النص ما يرى، وأجاز لنفسه أنّ «الشَّبَه» إنما هو المأخوذ من الشطر الأول لا غير = خرج عن غرض الشاعر أو أخلّ بالمغزى من التشبيه على حدّ تعبير الإمام [١٢٦].

فقصْدُ المتكلم المنشئ للنصّ هو الذي يحدّد ويُعيّن الجمل والعناصر التي يُؤخَذُ منها «وجهُ الشبه»، وهو الذي يُستبعد ما يرى أنّه لا دخل له في «الشبه»، فلا دخل للمتلقي، فضلاً عن حريته في هذا الصدد عند الإمام عبد القاهر، ومما يؤكد أنّ هذا يمكن أخْذُه من كلامه - رحمه الله - أنه لم يترك الأمر للاختلاف في تحديد مراد صاحب النّصّ منه للمتلقي، فيَؤُولُ الأمر إليه، ويُوكَلُ إليه إعادةُ إنشاء النصّ بما يرى، ولكنه يحتكم إلى معاني النحو التي هي مركز تحديد المعاني، والتي يختارها المنشئ، وذلك بموازنته بين المعنى في وجه الشبه المراد من البيت المذكور، وبين معنى قولهم: «هو يصفو ويكدر»، فالوجهُ في البيت فيه معنىً زائدٌ على مجرد الجمع بين «ابتداء مُطمعٍ» و«انتهاء مُؤيسٍ» هو: كونُهما متّصلين، يقول عبد القاهر: «وكونُ الشيء ابتداءً لآخر هو له انتهاءٌ: معنىً زائدٌ على الجمع بين الأمرين، والوصف بأنّ كلّ واحدٍ منهما يوجَد في المقصود»[١٢٧]، أمّا في قولنا «يصفو ويكدر» فليس فيه معنىً زائدٌ على مجرّد الجمع بين الوصفين.

ويُؤكّد الإمام رجوعَ أمر ذلك إلى «النظم»، بأنّ جَعْلَ هذا نظيراً لما في البيت - من الاتصال والربط الذي هو زائدٌ على الجمع - إذا قيل: هو كالصفو بعد الكدر، أو قيل: يكدر ثم يصفو، قال: (لو قلتَ «يكدر ثم يصفو» فجئتَ بـ «ثم» التي تُوجب الثاني مرتّباً على الأول، وأنّ أحدهما مبتدأ والآخر بعده = صِرْتَ بالجملة إلى حدّ ما نحن عليه من الارتباط، ووجوب أنْ يتعلّق الحكم

بمجموعهما، ويوجد الشَّبَهُ إنْ شُبِّهَتْ ما بينهما، على التشابك والتداخل، دون التباين والتزايل)[١٠٢]. فالمرجع في تحديد المراد هو قصدُ المنشئ وغرضُه، وأنه لابدّ له من نَظْمٍ معيَّنٍ هو الذي يُحدِّده ويصوِّره.

٢ - وفي أثناء حديثه عن «التفصيل في وجه الشبه» وأنه يقع على أوجه، منها: أنْ يُريدَ التشبيه إذا أراد أنْ يُشبِّه، فإنه ينظر من (المشبَّه) في أمورٍ ليعتبرَها كلَّها، ويطلبَها فيما تُشبِّهُه به قال الإمام عبد القاهر: (وذلك كاعتبارك في تشبيه «الثريّا» بـ «العنقود»[١٠٣] الأنجُمَ أنفُسَها، والشكلَ منها، واللونَ، وكونَها مجتمعةً على مقدارٍ في القرب والبعد... وطلَبتَ للهيئة الحاصلة من عدّة أشخاص الأنجم والأوصاف التي ذكرْتُ لك.. هيئةً أخرى شبيهةً بها، فأصبتَها في العنقود المُنوَّر من الملاحيَّة)[١٠٤].

فالسببُ - على ما يوحي به كلام الإمام - في اختيار (مشبَّه به) دون غيره: لا شيء إلا ما يتمتّع به هذا (المشبَّه به) من اعتباراتٍ، بها يتمّ مراد المشبِّه من تشبيهه، وتصويرُ ما يطلبه من معنىً، وأنّ لو اختلّ شيءٌ من هذه الاعتبارات لمَا وقع التشبيهُ ولا تمّ، يقول عبد القاهر: «... فليكَ حاجةٌ في ذلك إلى مجموع أمورٍ لو أخللْتَ بواحدٍ منها لم يحصل الشبهُ، وكذلك لو خالفتَ الوجهَ المخصوصَ في الاجتماع والاتصال بطَل الغرض»[١٠٥].

ولا نجد للمتلقّي - في كلامه - مدخلاً في اعتبار تلك التفصيلات في المشبَّه ولا في المشبَّه به، بل لا شيءَ إلا ما يريدُ المنشئُ تصويرَه وتوصيلَه، ولو أنّ للمتلقي أدنى دخلٍ في المراعاة أو الاعتبار، لَمَا كان لهذا النوع من التشبيه - أعني: ما في وجهه تفصيلٌ - بلاغةٌ، وذلك إذا ما صادف متلقّياً إدراكُه ليس على قدْرِ تفصيله، لا سيّما و «أنّا نعلم أنّ الجملة أبداً أسبقُ إلى النفوس من التفصيل»[١٠٦]؛ لأنّ إدراك مافيه تفصيلٌ - سواءٌ الحسّيُّ منه والعقليُّ - لا يتمّ إلا بإعمال للرويّة واستعانةٍ بالتذكّر، وكلّما كان التفصيل أوْغلَ كانت الحاجة إلى التوقف والتذكّر أشدّ[١٠٧].

٤ - وفي تقريره أنّ التشبيهَ يفضُلُ التشبيهَ بما فيه من زيادةِ تفصيلٍ، فإنّ الإمام عبد القاهر قد طبّق ذلك على ثلاث صورٍ[١٠٨]، كلُّها يُشبِّه لمَعانَ السيوف في القِراب بالكواكب في الليل، لكنّه قد حكَمَ بكَرَم الموقع ولُطْف التأثير في النفس لأحدها دون الآخرَين وهو: (كأنّ مُثارَ النَّقْع...)؛ لأنه زاد عنهما في التفصيل «أنّ جعل الكواكبَ تَهْوِي، فأتمّ الشَّبَهَ.. ولم يَقتصر على أن يُريك لَمَعانَها في أثناء العجاجة كما فعل الآخران، وكان لهذه الزيادة التي زادها حظٌّ من الدِّقّة، تجعلها في حكم تفصيلٍ بعد تفصيلٍ»[١٠٩]. فزيادة التفصيل التي تطلّبت الدِّقّة، هي التي أتمّت الشَّبَهَ الذي أراده منشئُ البيت، ولولا إرادتُه ذلك لَمَا سلك هذا الطريقَ الدقيقَ المفصّلَ، فلا مراعاةَ لحال المتلقّي، ولا محاولةَ لإرضائه.

فقد زاد ذِكْرُ لفظ (تَهاوَى) اعتبارات وتفاصيلَ كثيرةً [١٣٠]، ممّا يُكلّف زيادةَ جهد في إدراكها، وهي مع ذلك قد تقدّم بها شعر (بشّار) وفاق ساحبَيْه، ولو أنّ مقياس الجودة والبلاغة مرهونٌ بما يراه المتلقّي ويحكم به، لَمَا كان لكثرة التفاصيل وزيادة الاعتبارات وتعدّد الصفات من مَزيّة، بل سيكون الأمر على العكس من ذلك؛ إذْ كلّما زاد التفصيل كانت الحاجة إلى التوقف والتذكّر أكثر [١٣١]. ولكنّ الواقع أنّ بها تمّ التشبيه، وبها صَوّر الشاعر ما يريدُه خيرَ تصوير.

٥ - وفي تفريقه بين «التشبيه المتعدّد» و«التشبيه المركّب» قال الإمام عبد القاهر عن «المتعدّد»:

«وذلك أن يكون الكلام معقوداً على تشبيه شيئين بشيئين ضربةً واحدةً، إلاّ أنّ أحدهما لا يداخل الآخرَ في الشَّبَه، ومثاله قول امرئ القيس (ت ٨٠ هـ): «من الطويل»

كَأَنَّ قُلوبَ الطَّيرِ رَطباً وَيابِساً لَدى وَكرِها العُنّابُ وَالحَشَفُ البالي

وذلك أنه لم يَقْصِدْ إلى أن يجعل بين الشيئين اتصالاً وإنما أراد اجتماعاً في مكان فقط» [١٣٢].

فلا اتصال بين (قلوب الطير الرّطْبة والأخرى اليابسة) إلاّ في الظرفية، بمعنى: أنّ لا علاقة بينهما ولا اتّصال سوى أنّهما مجتمعان في مكان واحد، فليس للجمع بينهما فائدة في عين التشبيه، وكذلك الحال بين (العُنّاب والحشف البالي) [١٣٣]. والذي يعيّن أن بينهما ذلك لا غير هو صاحبُ النص ومنشئُه، وقد قال الإمام في أوّل هذا النص: (أن يكون الكلام معقوداً)، والذي يعقد إنما هو منشئُ النصّ، فالمنشئُ هو الذي يعيّن ويحدّد أنّ مثل ذلك إنما هو من قبيل التشبيه المتعدّد.

وقال عن بيت بشّار - وهو مما طرفاه مركبان -: «من الطويل»

كَأَنَّ مُثارَ النَقعِ فَوقَ رُؤُوسِنا وَأَسيافَنا لَيلٌ تَهاوى كَواكِبُه

«... موضوعٌ على أنْ يُرِيَكَ الهيئةَ التي ترى عليها النَّقْعَ المظلم والسيوفَ في أثنائه تَبْرُق وتُومِض وتعلو وتنخفض، وترى لها حركاتٍ من جهاتٍ مختلفة...» [١٣٤]، وقال: «وكذلك المقصود في بيت بشار بتشبيه النَّقْع والسيوف فيه، بالليل المتهاوي كواكبه، - يعني: الهيئة - لا تشبيهَ الليل بالنقع من جانب، والسيوف بالكواكب من جانب)، فلابد من اعتبار الاتصال بين (النَّقْع المُثار، والسيوف التي تبرُق فيه وتعلو وتسفُل) وكذلك الحال من الاتصال بين (الليل، والنجوم التي تَتَهاوى فيه)، وفي كلٍّ من لفظَيْ (موضوعٌ) و(المقصود) في كلام الشيخ عبد القاهر إشارةٌ إلى أنّ الذي يضع الكلامَ، والذي يقصد ما وراءه من معانٍ ما هو إلا المتكلم، فهو الذي يعيّن أنّ هذا التشبيه ممّا هو مركبُ الطرفين، وليس من المتعدّد ولا غيره، لذلك قال الإمام: (وجب الحكمُ بأنّ الكلام إلى قوله «وأسيافَنا» في حكم الصلة للمصدر - الذي هو: مُثار -، وجارٍ مجرى الاسم الواحد؛ لئلا يقع في التشبيه تفريقٌ، ويُتوهم أنه كقولنا: «كأنّ مُثار النَّقْع ليلٌ» و«كأنّ السيوفَ

كواكبٌ، ونصْبُ «الأسياف» لا يمنع من تقدير الاتّصال، ولا يوجب أن يكون في تقدير الاستئناف؛ لأنّ الواو فيها معنى «مع» ، وهي إذا كانت بمعنى «مع» لم يكن في ممطوفها الانقطاع، وأنْ يكون الكلام في حكم جملتين»[١٥٥].

وممّا يؤكّد محوريةَ المتكلم في تحديد المراد من النصّ، وأنّ القارئ أو المتلقّي ليس له الحرية في قراءة ما يشاء على ما مرّ: ما صرّح به أحمد السبكي (ت٧٦٣هـ) في قوله: «إذا وَجدتَ في أحد الطرفين قيداً لفظيًّا فانظر إلى المعنى، فإذا وجدتَ «المُقيَّد» هو المقصود و القيدُ تبعٌ لم يُؤثّر فيه شيئًا: فهو «مفردٌ مقيَّدٌ»، وإنْ وجدْتَ تشبيههما إلى الهيئة الحاصلة في الذهن على السواء فهو تشبيهٌ مركّبٌ...»[١٥٦]. وقوله (المقصود) يُرادُ به أنه مقصودٌ لمنشئه، وقول محمد بن عرفة الدسوقي (ت١٢٣٠هـ) في التفريق بين المركب والمقيّد: «والحاصل أنّ التفرقة بينهما لا تكون باعتبار التركيب اللفظي؛ لاستوائه فيهما غالباً، وإنما تكون باعتبار قصد المتكلم الهيئةَ بالذات والأجزاءَ تبعٌ، أو باعتبار قصد جزءٍ من الأجزاء والربطُ بغيره تبعٌ»[١٥٧].

ويَزيدُ ابن السبكي «تحكُّمَ قصدِ المنشئ في تحديد المعنى وتوجيهِه «تصريحًا وتوضيحًا فيقول: (وإذا أتيتَ بالعطف وقلتَ: زيدٌ وثوبُه كبكرٍ وثوبِه؛

- احتمل ذلك تشبيهَ «زيد» بـ «بكر» و «ثوب زيد» بـ «ثوب بكر»، فيكون لفًّا ونشرًا، فهذان حينئذٍ تشبيهان متفاصلان متعدّدان، وليس الكلام فيه.

- واحتمل أن يريد: زيدٌ كعمرٍ في حال كونِ كلٍّ منهما مع ثوبه، والثوبان شرطان في تشبيه أحدهما بالآخر، فيكون تشبيهُ مفردٍ مقيّدٍ بمفردٍ مقيّدٍ، وتكون (الواو) للمعيّة، وليس من شرط الواو التي لا تنصب أنْ لا يكون معنى المعية مراداً معها.

- واحتمل أن يريد تشبيه الهيئة الحاصلة من مجموع ذلك بالهيئة الحاصلة من مجموع هذا فيكون تشبيهَ مركبٍ بمركّبٍ و (الواو) للمعيّة كما سبق[١٥٨].

وكذلك نصّ ابنُ يعقوب في قوله في هذا الصدد: «فإنْ كان المقصودُ بالذات في قصد المتكلم هو المقيَّد، والقيد تبع كان من باب المقيَّد...»[١٥٩].

ومن ذلك كلّه يتّضح أنّ المُعوّل عليه في فهم النصوص هو ما يقصده المُنشئُ، لا ما يراه المتلقّي ويفهمه.

٦ - وعلى طريق الاستطراد فرّق (الإمام) بين التشبيه في بيت أبي الطيّب: «من الكامل»

دون التعانُقِ ناحلَيْنِ كشُكْلَتَيْ ... نَصْبٍ أدَقَّهُمَا وضَمَّ الشاكلُ[١٦٠]

والبيت الذي اتُّهِمَ بأنّه أخذَ بيتَه منه وهو: «من البسيط»

إنّي رأيتُكَ في نَوْمي تعانقني ... كما تُعانِقُ لامُ الكاتبِ الألِفا[١٦١]

حَكَمَ الإمامُ عبد القاهر للأول بأنه أجادَ وأصابَ، ولا نكاد نشعر بأنّ في كلام الإمام تفضيلاً لهذا البيت على بيت أبي الطيب، ولا يُشمّ منه أنّه حكم له بالإجادة لشيء فاقه فيه، ما حكم له هذا الحكم إلا لأنه أراد - أي: الشاعر - تصويرَ الهيئة التي تكون في العناق من انعطاف والتفاف، قال الإمام: «لم يُعْنَ بحديث الدقة والنُّحول، وإنّما عُنِيَ بأمر الهيئة التي تحصل في العناق خاصّةً، من انعطاف أحد الشكلين على صاحبه، والتفاف الحبيب بمحبّه»[٢٣]، فبيّن الإمام ما نواه الشاعر وأراده، وقال الإمام: «وأجاد وأصاب الشبهَ أحسنَ إصابة؛ لأنّ خطّيْ اللام والألف في (لا) ترى رأسيهما في جهتين، وتراهما قد تماسّا من الوسط، وهذه هيئة المتعانقَيْن على الأمر المعروف»[٢٤]، فَحَكَمَ له بالإصابة، لأنه استطاع أن يراعي المقام فيعبر عمّا أراد.

وأما أبو الطيّب فقد أراد: المبالغة في فرط النُّحول الذي أصابه ومحبوبَته، والتَّضامّ والتلاصق فيما بينهما، وإصابةَ نظيرٍ لذلك من الخطّ، ولم يكن مريداً التركيبَ في الشكلَيْن (الشاعر ومحبوبته - والفتحتين)، قال الإمام: «فأمّا قصدُ المتنبّي فليس بسمة عناقٍ على الحقيقة، وإنما هو تضامٌّ وتلاصق»[٢٥]، وقد حكم له الإمام بالإصابة والإجادة أيضاً، لأنه حقّق ما نوى، وصوّر ما أراد، قال الإمام: «فأراكَ الشيئين في مكانٍ واحدٍ وشدّد في القرب بينهما»، وهو مصيبٌ؛ لأنه لم يعرض لهيئة العناق، لأنه لم ينوها ولم يُرِدْها، بل ما نواه هو الذي عبّر عنه.

هكذا يُرجِعُ الإمام تحديدَ المراد من النصوص إلى قائليها، فلم يُفضّل أحدَ هذين الشاعرين على الآخر، بل جعل كلاً منهما مُريداً لشيءٍ غير الذي نواه الآخر، فحكم لهما جميعا بالإصابة والإجادة؛ لأنه قاسها بقصد قائليها، ولو أنّ الأمر موكول إلى المتلقي في فهم النصوص، مصروفٌ عن مُنْشئها وقائلها، لَظُنّ أنّ كلا الشاعرين أراد «العناق» أو أنّهما أرادا «التضامّ والتلاصق»، وعلى كلٍّ سيُحكم لأحدهما بالإصابة في التشبيه، وعلى الآخر بالعكس.

٧ - ساق الإمام عبد القاهر شواهدَ كثيرةً على مجيء العكس في التشبيه، فقد شبّهوا المصابيح بالنجوم، وشبهوا النجومَ بالمصابيح، ثم ذكر أنّ ذلك قد يمتنع منه مانعٌ، من ذلك - وهو أقواها فيما ظنّ الإمام - أن يكون بين الطرفين تفاوتٌ شديدٌ في الوجه -كخافية الغراب التي هي أصلٌ في شدة السواد، وما يُشبّهُ بها - فحينئذٍ يُستساغُ إلحاقُ الناقص منهما بالزائد، إذْ به تتحقّق الغاية من التشبيه، ولا يُستساغ العكس بأن يُلحق الزائدُ بالناقص، قال الإمام: «فإذا شبّهتَ شيئا بها - يعني: خافيةَ الغراب - كان طلبُ العكس في ذلك عكساً لما يوجبه العقلُ ونقضاً للعادة؛ لأنّ الواجب أن يُثبتَ المشكوكُ فيه - يعني: المشبّه الذي هو ناقصٌ في وجه الشبه - بالقياس على المعروف - يعني: المشبه به الذي هو زائدٌ في وجه الشبه -، لا أنْ يُتكلّف في المعروف تعريفٌ بقياسه على المجهول وما ليس بموجودٍ على الحقيقة»[٢٦].

ثم ساق اعتراضاً مُفادُه: أنه يلزم ألاّ يجوز تشبيهُ «الصبح» بـ «غرة الفرس»؛ لأنّ الوجه في الصبح أظهرُ وأبلغُ، والتفاوتَ بينهما كالذي بين «خافية الغراب» و«ما يُشَبَّهُ بها».

وفي جوابه على هذا الاعتراض رجع - رحمه الله - إلى نيّة المشبِّه وما يقصده من شَبَهِه، والشأنُ في مثل هذا التشبيه أنْ يكون قصدُ صاحبه منه: «إمّا المبالغةُ في وصفها - يعني: غرة الفرس - بالضياء والانبساط وفرط التلألؤ، وإمّا: «وقوعُ منيرٍ في مظلم وحصولُ بياضٍ في سواد، والبياضُ صغيرٌ قليلٌ بالإضافة إلى السواد».

فإنْ قُصِد الأولُ: كان ذلك عكساً لما يوجبه العقلُ ونقضاً للعادة كما قال الإمام، وإنْ قُصِد الثاني: لم يكن قد وقع في مناقضة ولا خرج عن الصواب على حدّ قوله، قال: (لم يقع - يعني: التشبيه - من جهة المبالغة في وصفها - يعني: غرة الفرس - بالضياء والانبساط وفرط التلألؤ، وإنما قُصِد أمرٌ آخرُ: وهو وقوعُ منيرٍ في مظلم، وحصولُ بياضٍ في سواد، ثم البياضُ صغيرٌ قليلٌ بالإضافة إلى السواد، وأنت تجد هذا الشبهَ على هذا الحدّ في الأصل[١٢٤]، فإذا عَكَسْتَ قلتَ: «كأنّ الصبحَ عند ظهور أوّله في الليل غرّةٌ في فرسٍ أدهم «لم تقع في مناقضة»[١٢٥]؛ لأن نية المتكلم ليست إلحاقَ الناقص بالزائد في الوجه، قال الخطيب: «كتشبيه غرة الفرس بالصبح، وتشبيه الصبح بغرة الفرس، متى أُريدَ: ظهورُ منيرٍ في مظلم أكثر منه»[١٢٦]، و أداة التشبيه قد تستعمل لمجرد قصد التشريك كما صرّح بذلك إبراهيم بن عرب شاه «حسام الدين (ت٩٤٥هـ) في الأطول[١٢٧].

وقد ساق الإمام عبد القاهر صوراً من هذا الباب كثيرة، في ثنايا كلامه عنها ألفاظٌ وجُمَلٌ كلّها يؤكّد على محورية منشئ النصّ ومرجعية المراعاة إليه، مثل: «لأنك لم تضع التشبيه..»، و «إنما قَصَدْتَ..»، و «... فلم تتعرّض له»[١٢٨]، ثم يلخّص القول في مثل تلك الصور بقوله: «متى لم يُقصَد «ضربٌ من المبالغة في إثبات الصفة للشيء، والقصدِ إلى إيهام في الناقص أنه كالزائد، واقتُصِرَ على الجمع بين الشيئين في مطلق الصورة والشكل واللون، أو جمعٍ وصفين على وجه يوجَد في الفرع على حَدِّه أو قريبٍ منه في الأصل»، فإنّ العكس يستقيم في التشبيه، ومتى أُريد «شيءٌ من ذلك» لم يستقم»[١٢٩].

ويُضيف الإمام عبد القاهر - مُسبِرًا على محورية المنشئ أو المشبِّه - أنّ الشاعر قد يَقْصِد (أنْ يُوهم في الشيء هو قاصرٌ عن نظيره في الصفة أنه زائدٌ عليه في استحقاقها.. فيصحّ - على موجَب دعواه وسَرَفِه - أن يجعل الفرع أصلا.. ومثاله قول محمد بن وهيب (ت٢٥٥ هـ):

وبدا الصباح كأنّ غرته وجهُ الخليفة حين يُمتدح «من الكامل»

«...جعل وجهَ الخليفة كأنه أعرفُ وأشهرُ وأتمُّ وأكملُ في النور والضياء من الصباح، فاستقام له بحكم هذه النية أن يَجعلَ الصباحَ فرعا، ووجهَ الخليفة أصلا»[١٣٠].

فالأمرُ في ذلك - على ما هو واضحٌ من كلامه - مرهونٌ بما قصَدَه المتكلم، فهو يقيسُ الأساليبَ بقصْد قائليها، وبذلك يُحكَمُ لنصٍّ واحدٍ بالصحّة والقبول، أو بالفساد والردّ، ولا أساسَ في ذلك ولا رجوعَ ولا اعتبارَ ولا مراعاةَ إلا لنيّة المتكلم وقصْده.

٨ - فرّق الإمام بين التشبيه الذي لم يوصف فيه ما بعد الكاف - أي: المشبه به - كقولنا «زيدٌ الأسد»، وبين الذي وُصف فيه كقول النابغة: «من الطويل»

فإنك كالليل الذي هو مدركي [١٢٣]

بأنه: إذا حُذفت الكاف في الأول فالمعنى المراد هو المبالغة في التشبيه، ويكون المشبّهُ قد جعل المشبّهَ كأنه الأسد. ويكون المعنى المتحقق كأنه المعنى إذا حُذفَ المشبّهُ أصلاً فقيل: «رأيتُ أسدًا» أو: «رأيتُ الأسد» [١٢٤].

وأمّا الثاني (الموصوف) في نحو «فإنك كالليل الذي...» فلا يجوز جعلُ الممدوح الليلَ - كما حصل في الأول -، بل لابدّ أن يكون المشبّهُ قد أراد أن يقول: فإنك مثلُ الليل، ثم حَذَفَ المضافَ من اللفظ، وأبقى المعنى على حاله إذا لم يُحذَفْ، وعلّل الإمام ذلك بقوله: «لأنّ القصد لم يقع إلى وصف في الليل كالظلمة ونحوها، وإنما قُصِدَ الحكمُ الذي له من تعميمه الآفاقَ، وامتناع أن يصير الإنسان إلى مكانٍ لا يدركه الليلُ فيه» [١٢٥].

فقد جعل الإمام عبد القاهر المرجعَ في اختيار صورة تعبيرية دون أخرى إنما هو المتكلم وما نواه، ففي الأول «زيدٌ أسدٌ» تعبيرٌ عمّا قصَدَه المتكلم من المبالغة في التشبيه، وفي الثاني قال: «فلا يجوز أن تقصدَ جعْلَ الممدوح الليلَ، ولكنك تنوي أنك أردت...»، وقال: «لأنّ القصدَ لم يقع إلى وصف في الليل»، وقال: «وإنما قُصِدَ...»، فينبّه الإمام على ما ينبغي أن يكون مقصوداً للمتكلم إذا عمد إلى مشبّه به موصوف وحُذفت الكاف منه كهذا الذي معنا؛ لأن قوانين اللغة تستوجب أن مثل هذا التركيب يُستعمل إذا كان المرادُ من الكلام هذا المعنى.

ولو كانت الأساليبُ تقاسُ باعتبار المخاطَب وحاله لكان مثلُ قولنا: «زيدٌ كالأسد في الشجاعة» - وهو أوضح الطرق باعتبار المخاطَبين - يخاطَب به من يتطلّبُ حالُهُ الوضوحَ، ولكان مثلُ قولنا: «زيدٌ أسدٌ» يخاطَبُ به من يناسبه الخفاءُ، ولو كان المتلقّي يرى في فهم النصوص ما يشاء، لكان قد أجاز أن يكون المعنى في قول النابغة السالف إذا حُذفت منه الكافُ: أنه حَذَفَها ليدلّ على المبالغة في التشبيه، أي أنه صار كأنه الليلُ نفسُهُ، وأين هذا الذي يمكن أن يراه المخاطَب في هذه النصوص، ممّا هو مرادٌ منها لقائليها؟.

٩- وإلى ما يُختم به، ممّا يؤكّد عدم محورية المتلقي، وعدم حريته في توجيه النصوص، وأن المنظور إليه هو المنشئ وما قصده من معنىً وما اختاره من معارض ما يأتي:

= من التشبيهات ما يُستظرَف؛ لبُعد ما بين طرفيه واختلافهما في الجنس، قال الإمام عبد القاهر: «تشبيهُ المُشاهَدات بعضها ببعض.. تراها لا يقع بها اعتدادٌ ولا يكون لها موقعٌ من السامعين، ولا تهزُّ ولا تُحرِّك، حتى يكون الشيءُ مُقرَّرًا بين شيئين مختلفين في الجنس»[١٢٧].

فالتشبيهات التي تقع بين المتباعدات، هي التي تؤثر في المستمعين وتهزُّهم، وكلما اشتدّ هذا التباعدُ كلما كانت التشبيهات «إلى النفوس أعجب، وكانت النفوس لها أطرب»[١٢٨].

وسبب طرب النفوس بهذه التشبيهات «أنك ترى بها الشيئين: مِثلَين متباعدَين، ومؤتلفين مُختلفَين»[١٢٩]، وعند واحدٍ من شواهد هذا النوع هو قول الشاعر: «من البسيط»

ولازَوْرديَّـةٌ تزهـو بزرقتِهـا ... بين الرياض على حُمْرِ اليواقيت

كأنها فوق قامات ضَعُفْنَ بها ... أوائلُ النار في أطراف كبريت

قال: لأنه أراك شَبَهاً لـ «نبات غضٍّ يرفُّ، وأوراقٍ رطبة ترى الماءَ منها يشفُّ، «لَهَب نارٍ في جسمٍ مُستَوْلٍ عليه اليُبْسُ وباد فيه الكلَفُ»[١٣٠].

وفي موضعٍ آخر يزيد الإمامُ هذا الأمرَ وضوحاً وتأكيداً، فيقول إنّ «أخذَ الشيءِ للشيءِ مما يخالفه في الجنس وينفصلُ عنه من حيث ظاهر الحال... هو المُوجِبُ للفضيلة، والداعي إلى الاستحسان، والشفيعُ الذي أحظى» التمثيلَ «عند السامعين، واستدعى له الشَّغَفَ والولوعَ من قلوب العقلاء الراجحين»[١٣١].

والمفهوم من ظاهر هذه النصوص أنّ «المشبِّهَ» البليغَ إذا طلبَ لتشبيهاته الذيوعَ، ورجا لها القبولَ لدى المُخاطَبين: عليه أن يُنحِّيه الأمرَ بعيدٍ عنه من غير جنسه، بل كلّما زاد هذا التباعُدُ كلّما زاد استحسانُ المتلقّي لتشبيهاته، وبهذا تكون «البلاغةُ» في «مطابقة الكلام لمقتضى حال المخاطَب».

غير أنّ الإمام بعد حديثه عن هذا الأثر الذي يُحدِثُهُ التشبيهُ الجامعُ بين المتباعدات، يلفت الأنظار إلى أنّ الجهة التي تُراعَى في ذلك ليست هي «المتلقّي»، ولكنّها «المتكلّمُ» و «المعنى» الذي يقصده، و «المعارض» التي تُظهِره وتُجلِّيه.

١ - قال -رحمه الله-: «واعلم أني لستُ أقول لك إنّك متى ألّفتَ الشيءَ ببعيدٍ عنه في الجنس على الجملة فقد أصبتَ وأحسنتَ، ولكنّ لقوله بعد تقييد وبعد شرط، وهو: أن تُصيبَ بين المختلفَين في الجنس وفي ظاهر الأمر شَبَهاً صحيحاً معقولاً، وتجدَ للملاءمة والتأليف السَّوِيّ بينهما مَذْهَباً وإليهما سبيلاً، وحتى يكون ائتلافُهما الذي يوجِبُ تشبيهَك من حيث العقل والحَدْسُ، في وضوح اختلافِهما من حيث العينُ والحِسُّ»[١٣٢].

٢ - وقال في موضعٍ آخر: «ألا ترى أنّ التشبيهَ الصريحَ إذا وقع بين شيئين متباعدين في الجنس،

ثم لَطُف وحسُن، لم يكن ذلك اللُّطفُ وذلك الحُسنُ إلاّ لاتفاقٍ كان ثابتاً بين المشبَّه والمشبَّه به من الجهة التي شَبَّهتَ، إلا أنّه كان خفياً لا ينجلي إلا بعد التأنّي في استحضار الصور وتذكُّرها، وعرضِ بعضها على بعض، والتقاطِ النكتة المقصودة منها»[١٣٦].

٣ - وعند تعليله ما وقع من حَسَدِ جريرٍ (ت١١٠هـ) لعديّ بن الرقاع ٩٥هـ، عندما جاء بـ «مشبَّهٍ به» مناسبٍ هو: (فلمّ أصابَ من الدَّواةِ مِدادَهَا) «من الكامل»

للمشبَّه به: (زُجِي أَغَنَّ كأنَّ إبرةَ رَوْقِهِ) قال الإمام عبد القاهر: «عندما أتمّ التشبيهَ وأدّاه... قد ظَفِرَ بأقربِ صفةٍ من أبعدِ موصوفٍ، وعثَرَ على خبيءٍ مكانُهُ غيرُ معروفٍ»[١٣٧].

فما كان لحَسَدِ جريرٍ إياه سببٌ إلاّ لتوفيقِه في الإتيان بـ «مشبَّهٍ به» يُؤدّي الغرضَ المرادَ منه بدقّة، وإنْ تكلّف التعبَ والمصاعبَ في تحصيله.

فالإمام ينفي «الإصابةَ والحُسنَ» عن مجرّدِ الجمع بين المتباعدات، ويجعلُ تلك الإصابةَ وذلك الحسنَ مُقيَّدَيْنِ بتحقيقِ الشَّبهِ الصحيح، ووجودِ الملاءمةِ بين الطرفين، فلا فضيلةَ في الجمع بين المتباعدات مجرّداً عن إصابةِ الشَّبَه، وإنما المعوَّلُ عليه في اختيار ما يُشَبَّه به دون غيره هو مقدار تحقيقه الغرضَ المسوقَ له التشبيه، ولا دخلَ للمتلقّي في هذا الاختيار.

ولو أنّ الإمام كان قد ترك هذا التنبيه، لكان قولُهُ قبلُ داعياً إلى التسارع والتسابق بين المُشَبِّهين في تحقيقِ ما يستحسنه المتلقّي ويُعجبه، ويُحرّكه ويُطربه، فيجمع له بين المتباعدات، بقدرِ ما يريده له من تحريكٍ وطرب، وهذا يُؤدّي إلى انصراف المتكلّمين عن مراعاة متطلّبات النظم، فيفسدُ الكلامُ وتسقُطُ البلاغةُ.

والحمد لله رب العالمين.

الخاتمة

الحمد لله الذي بتوفيقه تتمُّ النِّعَمُ، والصلاةُ والسلامُ على خيرِ الأنام، وأفصحِ ولدِ عدنان، بعثه الله بالهدى والعلم، ختاماً للأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الأخيار، ومن تبعهم في الفضل والإحسان، وبعد، فقد توصّلت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

من علماء البلاغة من جعل «التشبيه» حقيقةً؛ لما ليس فيه من صور المجاز، إذ لا انتقالَ فيه من معنىً إلى آخر، ومنهم من أدخله ضمن صور المجاز، ومن هؤلاء مَنْ لم يعلّل لهذا الدخول، ومنهم من علّل له بأنّ المتشابهَين إنما يتشابهان بالمقاربة وعلى المسامحة؛ وذلك لما هو ثابتٌ من وجود صفات متخالفة بين طرفَيه، وهؤلاء الذين قالوا بمجازيته ليس المجازُ عندهم محصوراً في اللغويّ والعقليّ فحسب، بل يتّسع فيشمل كذلك التشبيهَ والمبالغةَ والتوسعَ وغيرها.

ولمّا كان علمُ البيان – ومنه «التشبيه» – يُصارُ إليه عند قصد المبالغة في إثبات المعنى، وكانت المبالغةُ مترتبةً – عند أصحاب هذا القول – على الخفاء زيادةً ونقصًا، فإن الخفاءَ ليس كلُّه بليغاً، فَفَرْقٌ بين الخفاء البليغ، وبين الآخر الذي هو تعقيدٌ في المعنى، وغموضٌ مقصودٌ، والخفاءُ البليغُ واجبٌ بلاغةً لتَطَلُّبِ المعنى إياه، ولا يُترك مراعاةً لحال المتلقّي.

وإذا ما قيل بالترادف الكلّيّ، بمعنى أنّ كلمةً تَحلُّ محلَّ أخرى، وتؤدّي معناها بتمامه، بلا زيادةٍ أو نقصان، فإنه يجب على المنشئ للنصّ أن يختار اللفظة التي تؤدي المهمتين معاً (أداء المعنى المراد – ومراعاة حال المتلقي)، دون غيرها ممّا لا يحقّق تلك المراعاة.

ولكنّ الثابت المؤكّد هو عدمُ وجود هذا النوع من الترادف؛ إذْ ما اختلفتْ الكلماتُ صوتيًّا إلا واختلفتْ معانيها كذلك، ولذلك فلا بلاغةَ إلا في التعبير عن المراد بتمامه، بصرف النظر عن هذا «المتلقّي» الذي أعلت من قدره بعضُ المناهج النقدية الحديثة، والتي يؤدّي التمادي فيها – بدون وعي – إلى خطرٍ شديدٍ على العقيدة الإسلامية الصحيحة؛ لما تُفضي به هذه المناهجُ من موت للمؤلّف، وإطلاقٍ لحرية المتلقّي، يَفهم من النصوص ما يشاء، حتى ولو لم يكن ذلك مرادًا لصاحب النصّ أو داخلاً في مقصوده، ولقد وُجد في أقوال العلماء العرب وشواهدهم ما يجعل الاهتمامَ مقصوراً على المعنى وما يُصوّره، دون اهتمام بالمتلقي وما يناسبه، وما كانت أقوال هؤلاء العلماء (رحمهم الله) إلا حول القرآن الكريم وبيانِ وجوه إعجازه.

الهوامش:

(١) الخصائص لابن جني ٢ / ٤٤٢.

(٢) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها لأحمد بن فارس ٢٠٣.

(٣) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده للحسن بن رشيق ١ / ٢٦٤.

(٤) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ٣ / ٧١.

(٥) تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن - لابن أبي الأصبع المصري: ٤٥٧.

(٦) جوهر الكنز (تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي البراعة) للنجم الدين أحمد بن إسماعيل بن الأثير الحلبي: ٦٠، هذا.. وقد توهم د/علي الجندي أنّ صاحب هذا الرأي هو: نصر الله ابن الأثير ٦٣٧هـ صاحب المثل السائر حيث قال عنه: (وذكر ذلك في كتابه كنز البلاغة كما نقل ابن السبكي. (عروس الأفراح ٢ / ٢٩٠) ، والذي قصده ابن السبكي هو أحمد بن إسماعيل ٧٢٧هـ ينظر: فن التشبيه، بلاغة. أدب. نقد - لعلي الجندي ١ / ٢٦ هامش ١.

(٧) الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز - ليحيى بن حمزة العلوي ١ / ٢٦٦.

(٨) ينظر: خزانة الأدب لأبي بكر الحموي ٤٢٦.

(٩) السابق نفسه، وما ذكره هنا يكاد يكون بنصه في تحرير التحبير لابن أبي الإصبع: ٤٥٧.

(١٠) فنون بلاغية: البيان والبديع ٢٦.

(١١) السابق.

(١٢) أسرار البلاغة للإمام عبد القاهر ٢٤٠.

(١٣) ينظر: نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ١٢٦، ١٢٧.

(١٤) ينظر: بحوث بلاغية ١٠٥ أحمد مطلوب.

(١٥) مفتاح العلوم ٣٢٩ ضبط وتعليق نعيم زرزور.

(١٦) ينظر: السابق ٣٢١، وتابعه في ذلك الخطيب القزويني، يُنظر: التلخيص ٣ / ٢٩٠ (ضمن شروحه).

(١٧) هو: الدكتور علي الجندي في (فن التشبيه ١ / ٢٣) نظر إلى قول السكاكي من «التشبيه» (فلابد من أن نأخذه أصلاً ثالثاً)، وإلى قوله من «المجاز هو «الكناية» (فلا علينا أن نتخذهما أصلين)، قال الباحث من ذلك: (ويظهر أن السكاكي قد لحظ هذا التناقض، فاعترف بأنه تكلف هذا الحصر الضبط)، وليس الأمر كذلك؛ لأن الذي قصده السكاكي تكلفه هو دخول ما فيه انتقالٌ من اللازم إلى الملزوم - مثل: أمطرت السماء نباتاً - في المجاز، فقد قال:(وفضل ترجيح المجاز على الحقيقة والكناية على التصريح إذا انتهينا إليه يُطلعك على كيفية انخراطه في سلكه بإذن الله تعالى، والمطلوب بهذا التكلف هو الضبط فاعلم) مفتاح العلوم ٣٢١ وفي أثناء ذكره قول أرباب البلاغة أنّ المجاز أبلغ من الحقيقة، وأنّ الاستعارة أقوى من التصريح بالتشبيه، وأنّ الكناية أوقع= =من الإفصاح بالذكر قال: (.. وبهذا الطريق ينخرط نحو: «أمطرت السماء نباتاً» في سلك «نحو رعينا الغيث» فافهم) - مفتاح العلوم ٤١٢، ٤١٣.

(١٨) عروس الأفراح شرح تلخيص المفتاح ٢ / ٢٩٠ (ضمن شروح التلخيص).

(١٩) المطول على التلخيص لسعود بن عمر التفتازاني ٢١٠ ويُنظر: ٢٠٩.

(٢٠) النكت في إعجاز القرآن ٨١ ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن.

(٢١) الحاشية على المطول لعلي بن محمد الجرجاني ٢٢٩.

(٢٢) شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان للسيوطي ٧٧.

(٢٣) ينظر: فن التشبيه ١ / ٢١.

(٢٤) ينظر: البيان في ضوء أساليب القرآن الكريم ١٦.

(٢٥) التبيان في البيان للإمام الطيبي تحقيقا ودراسة ٩٢.

(٢٦) السابق.

(٢٧) السابق.

(٢٨) ينظر السابق.

(٢٩) هذا مقتبس من كلامه. السابق نفسه.

(٣٠) هذا من كلام الجاحظ أيضا.

(٣١) البيان والتبيين ١ / ١١٥.

(٣٢) في القاموس المحيط: الوَعْرُ: ضد السَّهْل، وكذلك في المحكم والمحيط الأعظم، وفي أساس البلاغة: وَعُرَ المكان ووَعِرَ ووَعَرَ: صَلُبَ... ومن المجاز: هو وَعْرٌ المرفوف: فَيْلٌ.

(٣٣) البيان والتبيين ١ / ١٢٦.

(٣٤) السابق ١ / ٧٥.

(٣٥) السابق.

(٣٦) مداخل إعجاز القرآن للشيخ محمود شاكر ٧٢.

(٣٧) الحيوان ١ / ٢٠٥، وورد هذا النص منسوبا إليه في كلّ من: أسرار البلاغة ١٤٧، ١٤٨، والإيضاح ٢ / ٤٥٩.

(٣٨) ينظر: أسرار البلاغة ١٤٧.

(٣٩) نسبهما إليه ابن حجر في ترجمته له في الدرر الكامنة ٢ / ٣٠٩، ٣١٠.

(٤٠) الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري ٤.

(٤١) السابق ٥.

(٤٢) السابق ١٢٩.

(٤٣) النكت في إعجاز القرآن للرماني ١٠٦.

(٤٤) كتاب الصناعتين الكتابة والشعر للحسن العسكري ٩١، ١٤٢، ٢٩.

(٤٥) قال: (وقالوا: الروح عماد الجسم، والعلم عماد الروح، والبيان عماد العلم) العمدة ٢٤٢، وينظر: ٢٤٧.

(٤٦) سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي ٧١.

(٤٧) السابق.

(٤٨) سر الفصاحة ٧١.

(٤٩) السابق ٢٢٠. هذا وقد أطال الخفاجي الوقوف عند كلام الصابي في تفريقه بين النظم والنثر في الطلب الوضوح أو الخفاء.

(٥٠) المثل السائر ١ / ١٨٥، وينظر ٤ / ٧، ووافقه ابن أبي الحديد في الفلك الدائر ٤ / ٢٠٢ في آخر المثل السائر، وقد كتب د/ بدوي طبانه بحثا تحت عنوان: معاني الأدب بين الوضوح والغموض، ينظر: قضايا النقد الأدبي لبدوي طبانه ١١٩ - ١٤٢.

(٥١) ينظر: النقد الأدبي لأحمد أمين ٥٨، وإنْ كان في ص ٦٧ منه خص الشعر - دون النثر - ببعض الغموض.

(٥٢) ينظر: أسرار البلاغة ١٣٩، و: عروس الأفراح شرح تلخيص المفتاح ٢ / ٤٥٨ (ضمن شروح التلخيص).

(٥٣) أسرار البلاغة ١٣٩، ١٤٠، والشعر للمتنبي، وصدره: فإنّ فَرق الأنام وأنت منهم.

(٥٤) ينظر: السابق ١٤٧، و: مفتاح العلوم لأبي يعقوب السكاكي ٤١٧ وينظر: تح عبد الحميد هنداوي ٥٣٦، ٥٣٧.

(٥٥) أسرار البلاغة ١٤٧.

(٥٦) الإيضاح ٢ / ٤٥٩ (ضمن شروح التلخيص)

(٥٧) مواهب الفتاح ٢ / ٤٦٠ (ضمن شروح التلخيص).

(٥٨) أسرار البلاغة ١٤١.

(٥٩) السابق.

(٦٠) دلائل الإعجاز ٣٧١.

(٦١) أسرار البلاغة ١٤٢.

(٦٢) السابق.

(٦٣) مفتاح العلوم ٤١٦ تح: زرزور، ٥٢٦، ٥٢٧ تح: هنداوي، وينظر: أسرار البلاغة ١٤٧.

(٦٤) أسرار البلاغة ١٤٤.

(٦٥) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه - كتاب المغازي - باب: ما قالوا في مُهاجَر النبي ﷺ برقم (٣٧٦٣٣) ١٢ / ٣٤٤.

(٦٦) هذا ممّا ميّز ابن معصوم المدني ١١٢٠ هـ للتورية المجرّدة، ينظر: أنوار الربيع في أنواع البديع ٥ / ٦.

(٦٧) هذا ملخّصٌ مما قاله د. رمضان عبد التواب في كتابه «فصول في فقه العربية» ٣٠٩ - ٣١١، وينظر: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق لمحمد نور الدين المنجد ٣٧، والترادف في اللغة لحاكم مالك لعيبي ٢٢٠، نقلاً عن موسوعة اصطلاحات العلوم الإسلامية المعروف بـ (كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم) لمحمد علي التهانوي، ١ / ٤٠٦ - ٤٠٩.

(٦٨) من هؤلاء: ابن خالويه ٣٧٠هـ، وأبو بكر الزبيدي ٣٧٩هـ، والرمّاني ٣٨٤هـ، وابن جني ٣٩٢هـ، والباقلاني ٤٠٣هـ، وابن سيده ٤٥٨هـ، وحمزة الأصفهاني ٤٦٠هـ، والفيروزآبادي ٨١٧هـ، والسيوطي ٩١١هـ، وغيرهم. ينظر: الترادف في اللغة - لحاكم مالك لعيبي ٢٢٠، وممن منعه من الأصوليين: علي بن محمد الآمدي (سيف الدين) ٦٣١هـ في كتابه «الإحكام في أصول الأحكام ١ / ٤١، و: عبد الله بن عمر (ناصر الدين) البيضاوي (٦٨٥هـ) بقوله: (أنه خلاف الأصل؛ لأنه تعريف المعرّف ومحوج إلى حفظ الكل) ينظر: الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي ١ / ٢٤١.

(٦٩) كتاب الأضداد لمحمد بن القاسم الأنباري ٧.

(٧٠) السابق.

(٧١) السابق ٧، ٨، وذكر كلامَه وعقّب عليه بأنه هو الذي يذهب إليه ويُبرهن عليه أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري (٣٢٨هـ) ينظر: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق ٤٠.

(٧٢) نُسِب القولُ بنفي الترادف إلى «ثعلب» في: (الإبهاج في شرح المنهاج) على: منهاج الوصول إلى علم الأصول ص: ٢٤٠هـ، وفي المزهر في علوم اللغة وأنواعها لعبد الرحمن السيوطي ص: ٤٠٢، وينظر: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق ٣٩.

(٧٣) نقل ذلك عنه من كتابه " شرح الفصيح "الإمام السيوطي في المزهر ١/ ٢٨٤- ٢٨٦.

(٧٤) المزهر في علوم اللغة وأنواعها ١ / ٤٠٥.

(٧٥) صرّح بذلك في مقدمة كتابه- الصاحبيُّ في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها ٢٥.

(٧٦) السابق ٩٧.

(٧٧) الصاحبي ٩٨.

(٧٨) السابق ٩٨، ٩٩.

(٧٩) السابق.

(٨٠) الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري ٢٥.

(٨٩) ينظر: فصول في فقه العربية للدكتور رمضان عبد التواب ٢١٣. وقد أشار إلى نقله ذلك من كتاب (في اللهجات العربية للدكتور إبراهيم أنيس) وهو فيه ص ١٥٥.

(٩٠) ذكر أبو هلال أنّ المبرّد هو سبقه إلى ذلك، ينظر: الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري ٢٢.

(٩١) ينظر: بيان إعجاز القرآن لحَمْد بن محمد الخطّابي ٢٩.

(٩٢) يُنظر: السابق.

(٩٣) السابق ٢٩، ٣٠.

(٩٤) ينظر: بيان إعجاز القرآن للخطّابي ٣٤.

(٩٥) علم الدلالة للدكتور: أحمد مختار عمر ٢٢٤.

(٩٦) السابق ٢٢٧، ٢٢٨.

(٩٧) ينظر: في اللهجات العربية للدكتور: إبراهيم أنيس ١٥٤ – ١٥٧، وعلم الدلالة للدكتور: أحمد مختار عمر ٢٢٥ – ٢٢٧.

(٩٨) ينظر: جماليات الأسلوب والتلقي – دراسة تطبيقية لموسى ربابعة ٩٠، ٩١.

(٩٩) ينظر: مدخل إلى علم القراءة الأدبية د. مجدي أحمد توفيق ٢٢، و: نظرية التلقي أصول وتطبيقات د. بشرى موسى صالح ٢٢، و: جماليات تلقي لغة الشعر الشواهد الشعرية في شروح المعلقات د/ نهى فؤاد عبد اللطيف السيد ٢٥. وينظر: دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا د. ميجان الرويلي، د. سعد البازعي ٢٤١ – ٢٤٦.

(١٠٠) ينظر: جماليات الأسلوب والتلقي ٨٦، ٨٧.

(١٠١) ينظر: السابق ٨٥، و: مدخل إلى علم القراءة الأدبية ٨٠، و: نظرية التلقي أصول وتطبيقات ٤١.

(١٠٢) المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك د. عبد العزيز حمودة ٢٨٢.

(١٠٣) ينظر: نظرية التلقي أصول وتطبيقات ٣٢.

(١٠٤) ينظر: السابق ٤٢.

(١٠٥) ينظر: جماليات الأسلوب والتلقي ٨٩.

(١٠٦) مدخل إلى علم القراءة الأدبية ٧٤، ٧٥.

(١٠٧) نظرية التلقي أصول وتطبيقات ٣٢.

(١٠٨) البلاغة والأسلوبية د. محمد عبد المطلب ٢١٤، ٢١٥، وينظر دلائل الإعجاز ٤١٢.

(١٠٩) السابق ٢١٥.

(١١٠) من بحث بعنوان: (التلقي عند عبد القاهر الجرجاني) الشبكة العنكبوتية د / ماجد بن محمد الماجد ١٢٥.

(١١١) أسرار البلاغة ١٤٥.

(١١٢) من هؤلاء: د. بشرى موسى صالح في كتابها: نظرية التلقي أصول وتطبيقات. تحت عنوان «مكانة المتلقي في نقد القرن الرابع الهجري» صفحات: ٦٣ – ٧٦.

(١١٣) ينظر: دلائل الإعجاز ٥٤.

(١١٤) عيار الشعر لابن طباطبا العلوي ٧، ٨.

(١١٥) البيان والتبيين ١ / ١٢٨، ١٢٩، وينظر: نظرية التلقي أصول وتطبيقات ٦٠.

(١١٦) ينظر ما قاله شوقي ضيف في أثناء حديثه عن أفلاطون والتأثر به في كتاب: في النقد الأدبي ١٥، وينظر: البلاغة والأسلوبية د محمد عبد المطلب ٢٣٦.

(١١٧) سير أعلام النبلاء ١٠ / ٢٠٢ رقم ٤٦.

(١١٠) البيان والتبيين ١ / ١٣٩.

(١١١) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري ١ / ١٢٠.

(١١٢) هو: ستانلي فيش، ينظر جماليات الأسلوب والتلقي ٨٧.

(١١٣) الفلك الدائر ٢ / ١٦٩.

(١١٤) ينظر: السابق ٢ / ١٧١.

(١١٥) مواهب الفتاح ١ / ٣٧٧.

(١١٦) دلائل الإعجاز ٨١.

(١١٧) السابق.

(١١٨) السابق ٨٧.

(١١٩) السابق ٨٢.

(١٢٠) السابق.

(١٢١) السابق ٨٧.

(١٢٢) السابق.

(١٢٣) ذكرها الإمام عبد القاهر في معرض حديثه عن «الغموض والخفاء» في دلائل الإعجاز ٢٧٢، ٢٧٣.

(١٢٤) سورة المؤمنون من الآية ٣٧.

(١٢٥) سورة يوسف من الآية ٥٣.

(١٢٦) ينظر: دلائل الإعجاز ٢٧٢.

(١٢٧) للشيخ محمد أبو موسى جهدٌ طيّبٌ في بيت بشّار هذا، ينظر: خصائص التراكيب ٨٤.

(١٢٨) دلائل الإعجاز ٢٢٢.

(١٢٩) القصة أوردها نصر الله ابن الأثير في الفلك السائر ٢ / ١٦٥، ١٦٦، وهي أوفى في شرح عبد الرحمن البرقوقي لديوان المتنبي ٤ / ١٠١، ١٠٢، وينظر: تفسير التحرير والتنوير – القسم الثاني من الجزء الثامن عشر ٢٤٨.

(١٣٠) الفلك السائر ٢ / ١٦٦.

(١٣١) شرح البرقوقي لديوان المتنبي ٤ / ١٠٢.

(١٣٢) سورة لقمان من الآية ٧، وينظر ما قاله الإمام عبد القاهر عن هذه الآية في دلائل الإعجاز ٢٢٧ – ٢٢٩.

(١٣٣) سورة الجمعة ٥.

(١٣٤) ينظر: أسرار البلاغة ١٠٥.

(١٣٥) ينظر أسرار البلاغة ١٠٤، ١٠٥، والحديثُ لَفْظُه: (نضّر الله امرءًا سمع منّا حديثًا فحفظه حتى يُبلّغه غيره..) من حديث زيد بن ثابت، رواه أبو داود، والترمذيُّ وقال: حديثٌ حسنٌ. هكذا ذكرَ الشيخ محمود شاكر في هامش أسرار البلاغة ١٠٥.

(١٣٦) بها: أي بالأسفار، وبه: أي بالحمل.

(١٣٧) أسرار البلاغة ١٠٥، ١٠٦.

(١٣٨) يُنظر: أسرار البلاغة ١١٠، ١١١.

(١٣٩) السابق ١١١.

(١٤٠) السابق ١٠٩، ١١١.

(١٤١) السابق ١١٢.

(١٤٢) السابق نفسه.

(١٤٣) في البيت الذي نسبه إلى قيس بن الخطيم، ونسبه الشيخ محمود شاكر إلى أبي قيس بن الأسلت من الطويل:

وقد لاح في الصبح الثريّا لمن رأى كعنقود ملاّحيّة حين نوّرا

ينظر: أسرار البلاغة: ٩٥.

(١٤٤) السابق ١٦٧، ١٦٨.

(١٤٥) السابق ١٦٩.

(١٤٦) السابق ١٦٠.

(١٤٧) ينظر السابق ١٦٠، ١٦١.

(١٤٨) هي - قول بشار: كأنّ مُثارَ النّقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليلٌ تهاوى كواكبه

- وقول المتنبي: بزور الأعادي في سماءٍ عجاجة أسنّته في جانبيها الكواكب

- وقول الأقيوم بن عمرو: تبني سنابكها من فوق أرؤسهم سقفا كواكبه البيضُ الباترُ

(١٤٩) أسرار البلاغة ١٧٥.

(١٥٠) منها الاضطراب الشديد، والحركات السريعة في جهاتٍ مختلفة، وتلاقيها، وتداخلها، واصطدام بعضها ببعض، ينظر السابق.

(١٥١) ينظر: أسرار البلاغة ١٦١، ١٦٠

(١٥٢) أسرار البلاغة ١٩٢.

(١٥٣) ينظر السابق ١٩٣ - ١٩٤.

(١٥٤) السابق ١٩٤.

(١٥٥) السابق ١٩٥، ١٩٦، وعند النحاة أنّ المفعول معه هو: اسمٌ مفردٌ فضلةٌ قبله واوٌ بمعنى «مع» مسبوقةٌ بجملةٍ فيها فعلٌ أو ما يشبهه في العمل، وتلك الواو تدل نصًّا على اقتران الاسم الذي بعدها باسم آخر قبلها في زمن حصول الحدث، مع مشاركة الثاني للأول في الحدث أو عدم مشاركته. النحو الوافي - عباس حسن ٢ / ٢٠٥.

(١٥٦) عروس الأفراح شرح التلخيص للسبكي ٢ / ٤٢٢.

(١٥٧) حاشية الدسوقي على مختصر سعد الدين التفتازاني ٢ / ٤٢٢، ضمن شروح التلخيص، وينظر: مواهب الفتاح الموضع نفسه.

(١٥٨) عروس الأفراح ٢ / ٤٢٢ ضمن شروح التلخيص.

(١٥٩) مواهب الفتاح ٢ / ٣٦١.

(١٦٠) قبل البيت: كم وقفة سَجَرتْكَ شوقًا بعدما غَرِيَ الرقيبُ بنا ولجّ العاذل. قال البرقوقي: يقول: كم وقفنا ناحلَيْن دون التعانق؟ أي: دنا بعضنا من بعض ولم نتعانق خشيةَ الرقيب والعاذل، على الرغم مما نحن فيه من شدة الشوق، ثم شبّههما واقفَين متدانيين ناحلين كشكلَيْ نصب =: فتحتين - قد دقّق الكاتبُ رسمهما وضمَّ بينهما فقرّب إحداهما من الأخرى. ينظر: شرح ديوان المتنبي للعبد الرحمن البرقوقي ٢ / ٢٧٠.

(١٦١) ينظر دفاع القاضي الجرجاني عنه في: الوساطة بين المتنبي وخصومه ٢٠١، و أسرار البلاغة ٢٠٢.

(١٦٢) أسرار البلاغة ٢٠٢.

(١٦٣) السابق.

(١٦٤) السابق.

(١٦٥) أسرار البلاغة ٢٢٠.

(١٦٦) يعني: استواء الوجه في كلا الطرفين.

(١٦٧) أسرار البلاغة ٢٢١.

(١٦٨) الإيضاح ٢ / ٤١٥، ٤١٦، ضمن الشروح.

(١٦٩) الأطول ٢ / ٩٥ مطبعة سيد.

(١٧٠) ينظر: أسرار البلاغة ٢٢٣.

(١٧١) السابق.

(١٧٢) أسرار البلاغة ٢٢٤.

(١٧٣) وتمامه: وَإِن خِلتُ أَنَّ المُنتَأى عَنكَ واسِعٌ

(١٧٤) ينظر أسرار البلاغة ٢٤٨.

(١٧٥) السابق.

(١٧٦) ينظر في ذلك كله: أسرار البلاغة ١٢٩.

(١٧٧) السابق ١٣٠، وينظر: ١٥٠.

(١٧٨) السابق ١٣٠.

(١٧٩) السابق ١٣٠، ١٣١ والكَلَفُ - كما قال الشيخ محمود شاكر في هامش الصفحة: لونٌ بين السواد والحمرة.

(١٨٠) السابق ١٤٩، ١٥٠.

(١٨١) السابق ١٥١.

(١٨٢) السابق ١٥٢، ١٥٣.

(١٨٣) القصة كاملة في أسرار البلاغة ١٥٣، ١٥٥.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- المصنَّف لابن أبي شيبة - ت: حمد عبد الله الجمعة، ومحمد بن إبراهيم - ط: الأولى ١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م - مكتبة الرشد ناشرون.
١- الإبهاج في شرح المنهاج لعلي بن عبد الكافي وولده عبد الوهاب - ت: د شعبان محمد إسماعيل ١-١٤٠٤هـ ١٩٨٤ م - مكتبة الكليات الأزهرية.
٢- الإحكام في أصول الأحكام لعلي بن محمد الآمدي - ت: الشيخ عبد الرزاق عفيفي دار الصميعي - الرياض - ط: الأولى.
٣- أسرار البلاغة للإمام عبد القاهر - ت: الشيخ محمود شاكر، الناشر: دار المدني بجدة.
٤- الأطول شرح التلخيص عصام الدين الإسفراييني - مطبعة سيد.
٥- أنوار الربيع في أنواع البديع لابن معصوم المدني - ت: هادي شاكر شكر - مطبعة النعمان - النجف الأشرف - ط: الأولى ١٣٨٨هـ ١٩٦٨ م.
٦- الإيضاح لتلخيص المفتاح للخطيب القزويني - دار السرور بيروت - لبنان - (ضمن شروح التلخيص).
٧- بحوث بلاغية - أحمد مطلوب - مطبوعات المجمع العلمي - بغداد ١٤١٧هـ ١٩٦٩ م.
٨- البلاغة والأسلوبية د. محمد عبد المطلب - مكتبة لبنان ناشرون - الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان ١٩٩٤ م.
٩- بيان إعجاز القرآن لحمد الخطّابي - ضمن (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) - ت: محمد خلف الله أحمد و محمد زغلول سلام - دار المعارف بمصر.
١٠- البيان في ضوء أساليب القرآن الكريم د/ عبد الفتاح لاشين، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية ١٩٨٥ م.

١١- البيان والتبيين - للجاحظ - ت: عبد السلام هارون - الخانجي القاهرة - السابعة ١٩٩٨ م.
١٢- التبيان في البيان للإمام الطيبي تحقيقا ودراسة - رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية اللغة العربية جامعة الأزهر بالقاهرة إعداد الدكتور عبد الستار حسين زموط ١٣٩٧هـ ١٩٧٧ م.
١٣- تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن - لابن أبي الأصبع المصري - ت: حفني محمد شرف ط: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
١٤- الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق لمحمد نور الدين المنجد - دار الفكر المعاصر -بيروت - لبنان - ودار الفكر - دمشق - سورية.
١٥- الترادف في اللغة لحاكم مالك لعيبي - منشورات وزارة الثقافة والإعلام ١٩٨٠ م الجمهورية العراقية.
١٦- تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور - الدار التونسية للنشر ١٩٨٤ م.
١٧- التلخيص للخطيب القزويني (ضمن شروح التلخيص).
١٨- جماليات الأسلوب والتلقي - دراسة تطبيقية - أ.د. موسى ربابعة - مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع - أربد - الأردن.
١٩- جماليات تلقي لغة الشعر الشواهد الشعرية في شروح المعلقات (ابن الأنباري - النحاس - الزوزني - التبريزي) د. نهى فؤاد عبد اللطيف السيد - مكتبة الآداب - القاهرة - ط: الأولى ٢٠١٠ م.
٢٠- جوهر الكنز (تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي البراعة) لنجم الدين أحمد بن إسماعيل بن الأثير الحلبي - ت: محمد زغلول سلام - منشأة المعارف بالإسكندرية.
٢١- حاشية الدسوقي على شرح السعد التفتازاني على تلخيص القفتاح - (ضمن شروح التلخيص).
٢٢- الحاشية على المطول لعلي بن محمد الجرجاني - قراءة وتعليق الدكتور رشيد أعرضي - دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
٢٣- الحيوان للجاحظ، ت: عبد السلام محمد هارون ط: الثالثة ١٣٨٤هـ ١٩٦٥م - ط: عيسى البابي الحلبي.
٢٤- خزانة الأدب لأبي بكر الحموي، المطبعة الخيرية بجمالية مصر ١٣٠٤هـ.
٢٥- خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني - أ.د/ محمد أبو موسى مكتبة وهبة - ط: الرابعة ١٩٩٦ م.
٢٦ -الخصائص لابن جني - ت: محمد علي النجار - المكتبة العلمية.
٢٧- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة لشهاب الدين ابن حجر العسقلاني - ١٤١٤هـ ١٩٩٣م - دار الجيل - بيروت - لبنان.
٢٨- دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني - ت: الشيخ محمود شاكر - الهيئة العامة المصرية للكتاب - بالاشتراك مع مكتبة الخانجي - القاهرة.
٢٩- دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا د/ ميجان الرويلي، د/ سعد البازعي - المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء - المغرب - ط: الثالثة ٢٠٠٢ م.
٣٠- ديوان المتنبي بشرح عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان.
٣١- سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي - دار الكتب العلمية بيروت - ط: الأولى ١٩٨٢ م.
٣٢- سير أعلام النبلاء لمحمد بن أحمد بن عثمان الذهبي - طبعة مؤسسة الرسالة.
٣٣- شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان للسيوطي - دار الفكر - بيروت - لبنان.
٣٤- الصاحبيُّ في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها لأحمد بن فارس - ت: عمر فاروق الطباع - مكتبة المعارف - بيروت - ط: الأولى ١٤١٤هـ ١٩٩٣ م
٣٥- الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز - ليحيى بن حمزة العلوي - المقتطف بمصر.

٣٦- العربية والغموض دراسة لغوية في دلالة المباني على المعنى - حلمي خليل - دار المعرفة الجامعية الإسكندرية - ط: الأولى.

٣٧- عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح لبهاء الدين السبكي دار السرور بيروت - لبنان - (ضمن شروح التلخيص).

٣٨- علم الدلالة للدكتور: أحمد مختار عمر- عالم الكتب - الطبعة الخامسة ١٩٩٨ م.

٣٩- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده للحسن بن رشيق - ت: محمد محيي الدين عبد الحميد - دار الجيل - الطبعة الخامسة ١٤٠١هـ - ١٩٨١ م.

٤٠- عيار الشعر لابن طباطبا العلوي - ت: د عبد العزيز بن ناصر المانع - كلية الآداب جامعة الملك سعود - دار العلوم للطباعة والنشر ١٤٠٥هـ ١٩٨٥ م - الرياض - المملكة العربية السعودية.

٤١- الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري - ت: محمد إبراهيم سليم - دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

٤٢- فصول في فقه العربية للدكتور رمضان عبد التواب - مكتبة الخانجي بالقاهرة - ط السادسة ١٩٩٩ م.

٤٣- الفلك الدائر على المثل السائر لابن أبي الحديد (في الجزء الرابع من المثل السائر).

٤٤- فن التشبيه: بلاغة. أدب. نقد لعلي الجندي - نهضة مصر - ط: الأولى - ١٩٥٢م.

٤٥- فنون بلاغية البيان والبديع - للدكتور أحمد مطلوب - دار البحوث العلمية -الكويت - ١٩٧٥ م.

٤٦- في اللهجات العربية للدكتور إبراهيم أنيس - مكتبة الأنجلو المصرية - ط: الثالثة ١٩٦٥ م.

٤٧- في النقد الأدبي د شوقي ضيف - دار المعارف - ط: التاسعة.

٤٨- كتاب الأضداد لمحمد بن القاسم الأنباري - ت: محمد أبو الفضل إبراهيم - المكتبة العربية - بيروت.

٤٩- القاموس المحيط لمجد الدين محمد الفيروزآبادي - ط: الثامنة - ١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م - مؤسسة الرسالة.

٥٠- قضايا النقد الأدبي لبدوي طبانه ١٤٠١هـ ١٩٨١م - دار الثريخ للنشر.

٥١- كتاب الصناعتين الكتابة والشعر للحسن العسكري ـــــ ت: علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم - ط: ١٣٧١هـ ١٩٥٢م - دار إحياء الكتب العربية - عيسى البابي الحلبي وشركاه.

٥٢- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم لمحمد علي التهانوي - تقديم وإشراف ومراجعة د/ رفيق العجم. تح: د/ علي دحروج - نقل النص من الفارسي إلى العربية د عبد الله الخالدي - الترجمة الأجنبية د. جورج زيناني - مكتبة لبنان ناشرون.

٥٣- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري - ت: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوّض، ومشاركة / فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي استاذ البلاغة والنقد بجامعة الأزهر، مكتبة العبيكان الرياض ١٤١٨هـ.

٥٤- المتقي عند عبد القاهر الجرجاني - على الشبكة العنكبوتية للدكتور / ماجد بن محمد الماجد.

٥٥- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير - ت: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة - ط: نهضة مصر - القاهرة.

٥٦- مختصر العلامة سعد الدين التفتازاني على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني - دار السرور بيروت - لبنان - (ضمن شروح التلخيص).

٥٧- مداخل إعجاز القرآن للشيخ محمود شاكر - مطبعة المدني - المؤسسة السعودية بمصر - شارع العباسية القاهرة، دار المدني بجدة شارع السمحاقة - ط: الأولى ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢ م.

٥٨- مدخل إلى علم القراءة الأدبية د/ مجدي أحمد توفيق - الهيئة العامة لقصور الثقافة.

٥٩- الرؤيا المحدثة من البنيوية إلى التفكيك د/ عبد العزيز حمودة - عالم المعرفة - الكويت - ١٩٩٨ م.

٦٠- المزهر في علوم اللغة وأنواعها لعبد الرحمن السيوطي - ت: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد علي البجاوي - مكتبة دار التراث، الطبعة الثالثة.
٦١- الطول على التلخيص لسعود بن عمر التفتازاني - مطبعة سنده طبع أولتمشدن.
٦٢- مفتاح العلوم - ضبطه وعلق نعيم زرزور - دار الكتب العلمية بيروت لبنان - ط: ١٤٠٧هـ ١٩٨٧ م.
٦٣- مفتاح العلوم لأبي يعقوب السكاكي - ت: عبد الحميد هنداوي - دار الكتب العلمية - بيروت.
٦٤- الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري لأبي القاسم الحسن بن بشر الآمدي - ت: السيد أحمد صقر ـــــ دار المعارف ط الرابعة.
٦٥- مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح لابن يعقوب المغربي - دار السرور بيروت - لبنان - (ضمن شروح التلخيص).
٦٦- النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، لعباس حسن - ط: - دار المعارف بمصر.
٦٧- نظرية اللغة أصول وتطبيقات د. بشرى موسى صالح - المركز الثقافي العربي.
٦٨- نظرية اللغة في النقد العربي دراسة في خصائص اللغة الأدبية من منظور النقاد العرب - لعبد الحكيم راضي - المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة - ط: الأولى ٢٠٠٣ م.
٦٩- النقد الأدبي لأحمد أمين - مكتبة النهضة المصرية - ط: ١٩٧٣ م.
٧٠- النكت في إعجاز القرآن - ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ت: محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، ط: الرابعة دار المعارف.
٧١- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز لمحمد الفخر الرازي - ت: نصر الله حاجي مفتي أوغلي - دار صادر بيروت - ط: الأولى - ١٤٢٤هـ ٢٠٠٤ م.
٧٢- الوساطة بين المتنبي وخصومه للقاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي ط: الأولى ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦م - المكتبة العصرية - صيدا - بيروت.

جامعة الطائف

مصطلح ضمير العماد عند الفرّاء من خلال كتابه معاني القرآن

د. محمد بن صوال بن عايش الراجحي البقمي

مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية (اللغة العربية وآدابها)
المجلد الثاني - العدد الثامن - ذو الحجة ١٤٣٢هـ - نوفمبر ٢٠١٢م

الملخص

مما لفت نظري عند قراءتي لكتاب الفرّاء (معاني القرآن) اضطرابُ في إطلاقه لبعض المصطلحات النحوية، ومنها على سبيل المثال مصطلح «ضمير العماد»، فأحببت أن أستجلي هذا المصطلح عند الفرّاء، وأعرف مراده به، فجاء هذا البحث، وقد جعلته على النحو التالي:

- المدخل : وبينت فيه مفهوم «مصطلح العماد» عند البصريين والكوفيين، وفائدته.
- المبحث الأول : وذكرت فيه المواضع التي أشار الفرّاء فيها إلى مصطلح العماد.
- المبحث الأخير : وصنفت فيه تلك المواضع وحللتها بناء على ما استقر عليه المصطلح عند البصريين والكوفيين.
- الخاتمة : وضمنتها أبرز نتائج البحث.

أسأل الله عز وجل أن يجعل أعمالنا خالصةً لوجهه الكريم، وأن ينفع بها، وأن ينفعنا بها، ولا أدّعي لها العصمة من الزلل، والنجاة من الخطأ، فإن كان صواباً فمن الله وحده، وإن كان خطئاً فمن نفسي والشيطان وفقني الله وإياكم للخير والصلاح.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد

المصطلحات النحوية، ومنها على سبيل المثال مصطلح « ضمير العماد» فأحببت أن أستجل هذا المصطلح عند الفرّاء، وأعرف مراده به، فجاء هذا البحث، وقد جعلته على النحو الآتي:

- المدخل : بينت فيه مفهوم «مصطلح العماد» عند البصريين والكوفيين، وفائدته.
- المبحث الأول : ذكرت فيه المواضع التي أشار الفرّاء فيها إلى مصطلح العماد.
- المبحث الأخير: صنفت فيه تلك المواضع وحللتها بناء على ما استقر عليه المصطلح عند البصريين والكوفيين.
- الخاتمة : ضمنتها أبرز نتائج البحث.

أسأل الله عز وجل أن يجعل أعمالنا خالصةً لوجهه الكريم، وأن ينفع بها، وأن ينفعنا بها، ولا أدعي لها العصمة من الزلل، والنجاة من الخطأ، فإن كان صواباً فمن الله وحده، وإن كان خطأ فمن نفسي والشيطان وفقني الله وإياكم للخير والصلاح.

المدخل

- مفهوم ضمير العماد
- فائدته

ضمير العماد (الفصل)

هو الضمير المنفصل المرفوع المتوسط بين المبتدأ والخبر، أو ما أصلهما المبتدأ والخبر نحو قوله تعالى: ﴿وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾[1]، وقوله: ﴿وَإِنَّا لَنَحْنُ الصَّافُّونَ﴾[2]، وقوله: ﴿كُنتَ أَنتَ الرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ﴾[3]، وقوله: ﴿تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ هُوَ خَيْرًا﴾[4]، وقوله: ﴿إِن تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾[5].

وزعم الزجّاج أن سيبويه لم يذكر الفصل مع المبتدأ والخبر، قال: «زعم سيبويه أنّ هو، وهما، وهم، وأنا، وأنت، ونحن، وهي، وسائر هذه الأشياء تكون فصولاً مع الأفعال التي تحتاج إلى اسم وخبر، ولم يذكر سيبويه الفصل مع المبتدأ والخبر»[6].

والصحيحُ أن سيبويه ذكرَ وقوعها في الابتداء، قال سيبويه: «واعلم أنها تكون في إنّ وأخواتها فصلاً، وفي الابتداء، ولكنّ ما بعدها مرفوع، لأنه مرفوعٌ قبل أن تذكر الفصل»[7].

والبصريون يسمونه فصلاً، والكوفيون يسمونه عماداً، «الفصل من عبارات البصريين، كأنه فصل الاسم الأول عمّا بعده، وآذن بتمامه، ولم يرق منه بقية من نعت ولا بدل إلاّ الخبر لا غير، والعماد من عبارات الكوفيين كأنه عَمَد الاسم الأول وقوّاه بتحقيق الخبر بعده»[8].

قال سيبويه في باب ما يكون فيه هو، وأنت، وأنا، ونحن، وأخواتهن فصلا: «أعلم أنهن لا يكن فصلاً إلا في الفعل، ولا تكون كذلك إلاّ في كلّ فعلٍ الاسمُ بعده بمنزلته في حال الابتداء، واحتياجه إلى ما بعده كاحتياجه إليه في الابتداء، فجاز هذا في هذه الأفعال التي الأسماء بعدها بمنزلتها في الابتداء إعلاماً بأنه قد فصل الاسم»[9].

وقال الفراء عند قوله تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُم﴾، قال: «ويقال: إنما «هو» هاهنا عماد...»[10].

وسمّاه البصريون فصلا؛ لأنه فُصل به بين كون ما بعده نعتاً، وكونه خبراً؛ لأنك إذا قلت: زيد القائم، جاز أن يتوهم السامع كون (القائم) صفة، فينتظر الخبر، فجئت بالفصل، ليتعيّن كونه خبراً لا صفة.

«والكوفيون يسمونه عماداً لكونه حافظاً لما بعده حتى لا يسقط عن الخبرية كالعماد للبيت، الحافظ للسقف من السقوط»[11].

والكوفيون يسمونه عماداً؛ لأنّه يعتمد عليه في الفائدة، وبعضهم يسميه دعامة؛ لأنه يُدعم به الكلام، أي يقوّى به[17]

وذكر ابن هشام[18] في فائدة هذا الضمير ثلاثة أمور:

الأول: الإعلام من أول الأمر بأن ما بعده خبر لا تابع.

الثاني: التوكيد.

الثالث: الاختصاص.

مواضع ضمير العماد عند الفرّاء في «معاني القرآن»

١-ذكر الفرّاء في إعراب (هو) من قوله تعالى:

﴿وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ﴾[19] وجهين:

الأول: إن شئت جعلت (هو) كناية عن الإخراج (وتخرجون فريقاً منكم من ديارهم) أي: وهو محرم عليكم، يريد: إخراجهم محرّم عليكم، ثم أعاد الإخراج مرة أخرى تكريراً على (هو) لمّا حال بين الإخراج وبين (هو) كلام فكان رفع الإخراج بالتكرير على (هو).

الثاني: وإن شئت جعلت (هو) عماداً، ورفعت الإخراج بمحرّم، كما قال الله جلّ وعز: «وما هو بمخرجه من العذاب أن يعمر»[20] فالمعنى والله أعلم ليس بمزحزحه من العذاب التعمير[21].

وقد اختلف من جاء بعد الفرّاء في إعرابه للضمير (هو) في الوجه الثاني، فمنهم من تعقّبه وخطّأه في جعله (هو) للعماد، قال أبو جعفر النحاس: «وزعم الفرّاء أن (هو) عماد، وهذا عند البصريين خطأ لا معنى له، لأن العماد لا يكون في أول الكلام»[22].

ومنهم من تابعه ووافقه كأبي جعفر الطبري في تفسيره: (والتأويل الثاني: أن يكون عماداً، لمّا كانت (الواو) التي مع (هو) تقتضي اسماً يليها دون الفعل)[23].

ومنهم من خرّج إعراب الفرّاء على أن (هو) ضمير فصل تقدم مع الخبر قال أبو حيّان: «وأجاز الكوفيون أن يكون (هو) عمادا، وهو الذي يُعبّر عنه البصريون بالفصل، وقد تقدم مع الخبر، والتقدير: وإخراجهم هو محرّم عليكم، فلمّا قُدّم خبر المبتدأ على المبتدأ، قُدّم معه الفصل، قال الفرّاء: لأن الواو هاهنا تطلب الاسم، وكل موضع تطلب فيه الاسم، فالعماد فيه جائز، ولا يجوز هذا التخريج عند البصريين، لأن فيه أمرين لا يجوزان عندهم:

أحدهما: وقوع الفصل بين معرفة ونكرة لا تقارب المعرفة، إذ التقدير: وإخراجهم هو مُحَرّم، فمُحَرّم نكرة لا تقارب المعرفة.

الثاني: أن فيه تقديم الفصل، وشرطه أن يكون متوسطاً بين المبتدأ والخبر أو بين ما هما أصله)[24]. وذكر أبوحيّان تخريجات أخرى، وتابعه في ذلك السمين الحلبي[25].

٢-ذكر الفرّاء عند قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ هُوَ خَيْرًا لَّهُم ﴾[٣١] أن الضمير هو عماداً، قال: « يقال: إنما (هو) هاهنا عماد»[٣٢]

٣-ذكر الفرّاء ضمير العماد عند قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالُوا۟ ٱللَّهُمَّ إِن كَانَ هَٰذَا هُوَ ٱلْحَقَّ مِنْ عِندِكَ ﴾[٣٣]. فقال: في (الحق) النصب والرفع، إن جعلت (هو) اسماً رفعت (الحق) بـ (هو)، وإن جعلتها عماداً بمنزلة الصلة نصبت (الحق)، وكذلك فافعل في أخوات كان، وأظن وأخواتها، كما قال الله تبارك وتعالى: ﴿ وَيَرَى ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ ٱلْحَقَّ ﴾[٣٤].

وكلّ موضع صلحت فيه يفعل أو فعل مكان الفعل المنصوب ففيه العماد ونصبُ الفعل، وفيه رفعه بهو على أن تجعلها اسماً، ولابد من الألف واللام إذا وجدت إليهما السبيل»[٣٥].

وذكر العماد من جاء بعد الفرّاء جمعٌ من المعربين[٣٦] إلاّ أن الأخفش ذهب إلى أن (هو) في هذه الآية زائدة في الكلام صلة توكيد، ويظهر أن معنى الفصل (العماد) مرادٌ أيضاً عنده، قال الأخفش: « فنصب (الحق): لأن (هو) والله أعلم جعلت هاهنا صلة في الكلام زائدة توكيداً كزيادة (ما)، ولا تزاد إلاّ في كل فعل لا يستغنى عن خبر، وليست (هو) بصفة لـ (هذا) لأنك لو قلت: رأيت هذا هو، لم يكن كلاماً، ولا تكون هذه المضمرة من صفة الظاهرة، ولكنها تكون من صفة المضمرة في نحو قوله تعالى: « ولكن كانوا هم الظالمين »، وقوله : « تجدوه عند الله هو خير وأعظم أجرا » ؛ لأنك تقول: وجدته هو، وأتاني هو، فتكون صفة، وقد تكون في هذا المعنى أيضا غير صفة، ولكنها تكون زائدة كما كان في الأول... وإنما جعلوا هذا المضمر نحو قولهم: (هو) و (هما) و (أنت) زائداً في هذا المكان،لم يجعل في مواضع الصفة : لأنه فصلٌ أراد أن يبين به أنه ليس بصفة ما بعده لما قبله، ولم يحتج إلى هذا الموضع الذي لا يكون له خبر»[٣٧]

٤-قال تعالى: ﴿ أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِىَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ ﴾[٣٨]

قال الفرّاء: « وموضع (أربى) نصب، وإن شئت رفعت، كما تقول: ما أظن رجلاً يكون هو أفضلَ منك وأفضلَ منك، النصب على العماد، والرفع على تجعل «هو» اسماً، ومثله قول الله عز وجل:«تجدوه عند الله هو خيراً وأعظم أجرا «نصب، ولو كان رفعاً كان صواباً»[٣٩].

وخالف الفرّاء من تعرض لهذه الآية، ولم يُجَوّزوا كون الضمير (هي) فصلا أو عماداً ؛ لأن ما قبله نكرة وليس بمعرفة، قال أبو جعفر النحاس: «قال الكسائي والفرّاء: «أربى» في موضع نصب، والمعنى مثل: «تجدوه عند الله هو خيراء يجعلان(هو) عماداقال أبو جعفر: وهذا خطأ عند الخليل وسيبويه رحمهما الله ،ولا يجوز ولا يشبه « تجدوه عند الله هو خيراً؛ لأن الهاء في «تجدوه» معرفة و «أمة» نكرة، ولا يجوز عندهما : ما كان أحد هو جالساً، وقال الخليل: لا تكون

«هو» زائدة إلا مع المعرفة»[٢٠].

٥-قوله تعالى: ﴿ وَلَوْلَآ إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِٱللَّهِ إِن تَرَنِ أَنَا۠ أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا ﴾[٢١].

قال الفرّاء: (وأنا إذا نصبت «أقلَّ» عماد، وإذا رفعت «أقلّ» فهي اسم والقراءة بهما جائزة»[٢٢].

وقد ذكر المعربون الوجهين اللذين ذكرهما الفرّاء، وزادوا جواز كون الضمير (أنا) في موضع نصب توكيداً للياء في قوله: «ترني»[٢٣].

٦- قوله تعالى: «فإذا هي شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا»[٢٤].

قال الفرّاء: (تكون «هي» عمادا يصلح في موضعها (هو)... وإن شئت جعلتها «هي» للأبصار كنيت عنها ثم أظهرت الأبصار لتفسرها، كما قال الشاعر):

لممر أبيها لا تقول ظعينتي ألا فَرِّعني مالك بن أبي كعب.

فذكر الظعينة، وقد كنّى عنها في «ممره»[٢٥]

وقد ذكر أبوحيّان في البحر رأي الفرّاء هذا، وقال: « وهذا لا يتمشى إلا على أحد قولي الكسائي في إجازته تقديم الفصل مع الخبر على المبتدأ، أجاز «هو القائم زيد» على أن «زيد» هو المبتدأ، و «القائم» خبره، وهو عماد، وأصل المسألة: «زيد هو القائم»، ويقول: أصل هذه فإذا (أبصار الذين كفروا) هي «شاخصة» فشاخصة خبر عن «أبصار» وتقدم مع العماد، ويجيء على مذهب من يجيز العماد قبل خبره نكرة»[٢٦].

وتابع أبا حيان السمين الحلبي في الدر المصون[٢٧].

٧- قال تعالى: «فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ»[٢٨].

قال الفرّاء: «الهاء هاء عماد تُوقَى بها (إنْ)، ويجوز مكانها (إنّه)، وكذلك هي قراءة عبد الله ﴿ فَإِنَّهُ لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ»[٢٩].

قال أبوحيان: والضمير في «فإنها» ضمير القصة، وحسن التأنيث هنا ورجّحه كون الضمير وَلِيَه فعل بعلامة التأنيث وهي التاء في «لا تعمى» ويجوز في الكلام التذكير، وقرأ به عبد الله «فإنه لا تعمى»[٣٠] ولم أجد من ذكر أنها عماد فيما بين يديّ من المراجع إلاّ الفرّاء.

٨- قال تعالى: «إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ»[٣١]

قال الفرّاء: «هذه الهاءُ هاء عماد، وهو اسم لا يظهر، وقد فُسّر»[٣٢] ولم يذكر أحدٌ أنّ الهاء عماد خلاف الفراء فيما بين يدي من مراجع[٣٣].

٩- قال تعالى: «وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ الْحَقَّ»[٣٤].

قال الفرّاء: وقوله «هو الحق» «هو» عماد للذي، فتنصب «الحق» إذا جعلتها عماداً، ولو رفعت «الحق» على أن تجعل «هو» اسماً كان صواباً[16].

ووافقه من جاء بعده من المعربين [17].

١٠- قال تعالى: «وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِن كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ» [18]

قال الفرّاء: جعلت «هم» هاهنا عماداً، فنصب «الظالمين»، ومن جعلها اسماً رفع، وهي في قراءة عبدالله: «ولكن كانوا هم الظالمون» [19] وذكر المعربون ما ذكره الفرّاء بلا خلاف [20].

١١-قال تعالى: «كَلَّا إِنَّهَا لَظَى(١٥) نَزَّاعَةً لِّلشَّوَى» [21]

قال الفرّاء:«وقوله: «نزاعة للشوى» مرفوع على قولك: إنها لظى، إنها نزاعة للشوى، وإن شئت جعلت الهاء عماداً، فرفعت «لظى» بـ «نزاعة»، كما تقول في الكلام: إنه جاريتك فارهة، وإنها جاريتك فارهة،والهاء في الوجهين عماد». [22]

وقد اتفق المعربون على أن الهاء في قوله تعالى: «إنها» للقصة في أحد وجوه إعرابها، ولم يذكر أحد منهم الفصل أو العماد، قال أبو إسحاق الزجاج:» فأما الرفع فمن ثلاث جهات، إحداها: أن تكون «لظى» و «نزاعة» خبراً عن الهاء والألف، كما تقول: إنه حلوٌ حامضٌ، تريد إنه جمع الطعمين، فيكون الهاء والألف إضماراً للقصة، وهو الذي يسميه الكوفيون المجهول...» [23]

ضمير العماد عند الفرّاء:

ذكرت في المبحث السابق مواضع ضمير العماد في «معاني القرآن» للفرّاء وبعد دراستها تبيَّن لي أن هذه المواضع يمكن تصنيفها على أربعة أقسام:

الأول: مواضع نصَّ الفرّاء على أنَّ الضميرَ فيها عمادٌ، والظاهر أنه ليس عماداً، بل هو للشأن أو للقصة، أو للمجهول كما هو اصطلاح الكوفيين.

الثاني: مواضع نصَّ الفرّاء على أنَّ الضميرَ فيها عمادٌ، وهو كما ذهب.

الثالث: مواضع نصَّ الفرّاء على أن الضميرَ فيها عمادٌ مع مخالفة البصريين في كون ما قبل العماد نكرةً، وليس بمعرفة.

الأخير: مواضع محتمل أنْ يكون الضميرُ فيها للعماد على وجه تقديم الضمير مع الخبر.

فأمَّا القسم الأول: فمنه قوله تعالى: «فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ» [24] قال الفرّاء: « الهاء هاء العماد تُوقَّى بها (إنْ)، ويحوز مكانها (إنّه) » [25].

ومنه قوله تعالى: «إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» [26] قال الفرّاء: «هذه الهاء هاء العماد، وهو اسم لا يظهر، وقد فُسِّر» [27]

ومنه قوله تعالى: «كَلَّا إِنَّهَا لَظَى، نَزَّاعَةً لِّلشَّوَى» [28] قال الفرّاء: «وإن شئت جعلت الهاء عماداً،

فرفعت (لظى) بـ (نزاعة) كما تقول في الكلام: إنه جاريتك فارهة، وإنها جاريتك فارهة، والهاء في الوجهين عماد»[٢٩].

هذه المواضع الثلاثة كلُّها، الضمير فيها للشأن أو القصة كما هو اصطلاح البصريين، أو للمجهول كما هو اصطلاح الكوفيين، وليس الضمير فيها للعماد، وأعني ما استقرّ عليه هذا المصطلح عند الكوفيين أي المقابل لضمير الفصل عند البصريين، ومما يدل على ذلك ما ذكره ثعلب في مجالسه عند قوله تعالى: «فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ» قال: «فإنه قال: إذا جاء بعد المجهول مؤنث ذُكّر وأنث، إنه قام هند، وإنه قامت هند، لأن الفعل يُؤنث ويذكر»[٣٠].

أما القسم الثاني: فمنه قوله تعالى: «وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُم»[٣١] قال الفرّاء: «يقال: إنما (هو) ها هنا عماد»[٣٢].

وقوله تعالى: «وَإِذْ قَالُوا اللَّهُمَّ إِن كَانَ هَٰذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِندِكَ»[٣٣] قال الفرّاء: «وإن جعلتها عماداً بمنزلة الصلة نصبت (الحق)، وكذلك فافعل في أخوات كان، وأظن وأخواتها، كما قال الله تبارك وتعالى: «وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ الْحَقَّ»[٣٤].

وقوله تعالى: «إِن تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا»[٣٥] قال الفرّاء: «(أنا) إذا نصبت (أقلّ) عماد»[٣٦].

وقوله تعالى: «وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ»[٣٧] قال الفرّاء: «جعلت (هم) ها هنا عماداً»[٣٨].

هذا القسم: الضمير فيه للعماد بلا خلاف، في أحد وجوه إعرابه وهو - أعني العماد - ما يقابل الفصل عند البصريين.

أمّا القسم الثالث: فمنه قوله تعالى: «أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ»[٣٩] قال الفرّاء: (وموضع (أربى) نصب، وإن شئت رفعت كما تقول: ما أظن رجلاً يكون هو أفضلُ منك، وأفضلَ منك، النصب على العماد، والرفع على أن تجعل (هو) اسماً، ومثله قول الله عز وجل: «تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ هُوَ خَيْرًا وَأَعْظَمَ أَجْرًا» نصب، ولو كان رفعاً كان صواباً)[٤٠].

فالضمير لا شك أنه عمادٌ غير أنّه افتقد شرطاً عند البصريين، وهو كون ما قبل الضمير معرفة، والذي في الآية السابقة نكرة، وهو كلمة (أمة) وليست هذه الآية كالآية التي مَثّل بها الفرّاء؛ لأن الهاء في قوله: (تجدوه) معرفة، قال أبو حيان: « وأجاز الكوفيون أن تكون (هي) عماداً يمنون فصلاً ؛ فيكون (أربى) في موضع نصب، ولا يجوز ذلك عند البصريين لتنكير (أمة)»[٤١].

هذا القسم: الضمير فيه للعماد المقابل للفصل عند البصريين إلا إنّه فقد شرطاً، وهو كون

ما قبل الضمير معرفة.

أما القسم الأخير: فمنه قوله تعالى: ﴿وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ﴾[٣٠].

قال الفراء: وإن شئت جعلت (هو) عماداً، ورفعت الإخراج بمحرَّم، كما قال الله جلَّ وعزَّ: «ما هو بمزحزحه من العذاب أن يعمَّر». فإن قلت: إن العرب إنما تجعل العماد في الظن لأنه ناصب، وفي «كان» و«ليس» لأنهما يرفعان، وفي (إنَّ) وأخواتها لأنهن ينصبن، ولا ينبغي للواو وهي لا تنصب ولا ترفع ولا تخفض أن يكون لها عماد، قلت: لم يوضع العماد على أن يكون لنصب أو لرفع أو لخفض، إنما وضع في كلّ موضع يبتدأ فيه بالاسم قبل الفعل، فإذا رأيت الواو في موضع تطلب الاسم دون الفعل صلح في ذلك العماد، كقولك: أتيت زيداً وأبوه قائم، فتبيح أن تقول: أتيت زيداً وقائم أبوه، وأتيت زيداً ويقوم أبوه؛ لأن الواو تطلب الأب، فلما بدأت بالفعل، وإنما تطلب الواوُ الاسمَ أدخلوا لها (هو)؛ لأنه اسم قال الفرّاء: «سمعت بعض العرب يقول: كان مرَّةً وهو ينفع الناس أحسابهم». وقد خَطَّأ الفرّاء في جعله (هو) للعماد أبو جعفر النحاس، والذي يظهر لي أن أبا جعفر النحاس قد فَهِم من قول الفرّاء أن (هو) للعماد، يعني به ما يقابل الفصل عند البصريين، ولهذا خَطَّأه، والظاهر أن الفرّاء لا يعني بالعماد ما يقابل الفصل عند البصريين، بل يعني به ضمير الشأن، بدليل ما مَثَّل به ممَّا نقلناه، ومنه قوله عندما أورد لبعض العرب قوله:

بثوبٍ ودينار وشاةٍ ودرهم فهل هو مرفوع بما ها هنا رأس

«فجعل مع هل العماد، وهي لا ترفع ولا تنصب، لأن هل تطلب الأسماء أكثر من طلبها فاعلاً» قال: وكذلك «ما» و«أنّا»، تقول: ما هو يذاهب أحدٌ، وأنّا هو فذاهب زيد، لقبح أمّا ذاهب فزيد»[٣١].

وبدليل أن الفرّاء يطلق مصطلح (العماد) ويعني به الشأن أو المجهول في غير موضع كما ذكرنا سابقاً، وقد تابعه في هذا الإطلاق ثعلب عند قوله: «سئل عن قولهم: «إنه قام زيد»، ما تقدم قبله من الكلام؟ فقال: هذا مثل قولهم: إنه قامت هند، إنما تقدَّم العماد ها هنا – يعني في أول الكلام – ليعلموا أنّ الكلام يجئ مذكرا أو مؤنثاً»[٣٢].

وقد ذهب أبو حيان إلى ما ذهب إليه أبو جعفر النحاس في كون الضمير للعماد إلا إنه لم يُخطِّئ الفرّاء، بل تأوله على تقديم الضمير مع الخبر، فيكون التقدير: وإخراجهم هو محرم عليكم[٣٣]. وهذا تخريج بعيد.

ومنه قوله تعالى: «فإذا هي شاخصة أبصار الذين كفروا»[٣٤] قال الفرّاء: «تكون (هي) عمادا يصلح في موضعها (هو)»[٣٥]، وقد خرَّجها أبو حيان كما خرَّج الآية السابقة على التقديم مع الخبر، والذي يظهر لي أنَّ مراد الفرّاء بالعماد هنا هو الشأن أو القصة أو المجهول، بدليل

قوله بعدها مباشرة؛ فتكون كقوله: «إنه أنا الله العزيز الحكيم» ومثله قوله : «فإنها لا تعمي الأبصار» فجاء التأنيث ؛ لأن الأبصار مؤنثة، والتذكير للعماد، وسمعت بعض العرب يقول: كان مرّةً وهو يقنع الناس أحسابهم، فجعل (هو) عماداً، وأنشدني بعضهم:

بثوب ودينار وشاة ودرهم فهل هو مرفوع بما ها هنا رأس»[٣٧]

وهذا التمثيل الذي ذكره الفرّاء يؤكد أنَّ مراده بالعماد -هنا- ضميرُ الشأن أو المجهول، وإيراده هذه الأمثلة خاصةً الأخيرين يؤيد ما ذهبت إليه في الآية السابقة من أنَّ مراده بالعماد هو الشأنُ أو المجهول.

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث الذي بيّنا فيه مصطلح العماد، وما يقابله عند البصريين وفائدته، ثم ذكرنا المواضع التي أوردها الفرّاء في كتابه «معاني القرآن» لضمير العماد، تبيّن ما يلي:

أن هناك مواضع نصّ الفرّاء على أن الضمير فيها عماد، والظاهر أنّ الضمير ليس عماداً، بل هو للشأن، أو للقصة، أو للمجهول، وعليه نقول مطمئنين: إن الفرّاء كان يطلق «العماد» وهو يريد به المجهول في مواضع من كتابه.

أن الفرّاء لا يشترط في كون ما قبل الضمير معرفةً، كما اشترط البصريون.

أن مصطلح (العماد) عند الفرّاء يستعمله فيما يُعرف عند البصريين بضمير الفصل، ويستعمله أيضاً فيما يعرف عند البصريين بضمير الشأن، أو القصة، ولعلّ هذا تابعٌ من قبيل اضطراب المصطلح النحوي في بداياته الأولى كما أشار لذلك د. عبد الله بن حمد الخثران.

أن ثعلباً تابع الفرّاء في إطلاق مصطلح (العماد) على ضمير الشأن والقصة.

هذا وصلى الله على سيدنا محمد، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

- معاني القرآن وإعرابه للزجاج ت د. عبد الجليل عبده شلبي. دار الحديث. القاهرة ١٤٢٤هـ.
- شرح المفصل لابن يعيش. عالم الكتب. بيروت.
- الإنصاف في مسائل الخلاف. لأبي البركات الأنباري. دار الفكر.
- شرح كافية ابن الحاجب لرضي الدين الاستراباذي. دار الكتب العلمية. بيروت.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي. دار الكتب العلمية. بيروت.
- أمالي ابن الشجري. هبة الله بن علي الحسني العلوي. ت.د محمود محمد الطناحي. مكتبة الخانجي. القاهرة ١٤١٣هـ.
- الأصول في النحو لابن السراج ت.د عبد الحسين الفتلي. مؤسسة الرسالة. ١٤٠٥هـ.
- الكتاب لسيبويه ت. عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي. القاهرة ١٤٠٨هـ.
- معاني القرآن للفراء ت أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار. د. عبد الفتاح شلبي. علي النجدي ناصف. دار السرور.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. لابن هشام. ت. د مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دار الفكر ١٩٧٢م.
- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس ت. د زهير غازي زاهد. عالم الكتب.
- تفسير الطبري ت. محمود محمد شاكر. دار المعارف. مصر.
- البحر المحيط لأبي حيان. دار الفكر ١٤٩٢هـ.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون للسمين الحلبي. ت علي محمد معوض وآخرون. دار الكتب العلمية. بيروت ١٤١٤هـ.
- البيان في غريب إعراب القرآن لأبي البركات الأنباري ت. د. طه عبد الحميد طه.
- مشكل إعراب القرآن لمكي بن أبي طالب القيسي. ت. د حاتم الضامن. مؤسسة الرسالة ١٤٠٨هـ.
- التبيان في إعراب القرآن لأبي البقاء العكبري. دار الكتب العلمية ١٤١٩هـ.
- معاني القرآن للأخفش ت.د عبد الأمير محمد أمين الورد. عالم الكتب ١٤٠٥هـ.
- مصطلحات النحو الكوفي. د عبد الله حمد الخثران. هجر للطباعة والنشر و التوزيع والإعلان ١٤١١هـ.
- مجالس ثعلب لأبي العباس أحمد بن يحي ثعلب ت. عبد السلام هارون. دار المعارف بمصر.

هوامش:

(١) سورة البقرة آية ٥.

(٢) سورة الصافات آية ٦٥.

(٣) سورة المائدة آية ١١٧.

(٤) سورة المزمل آية ٢٠

(٥) سورة الكهف آية ٣٩.

(٦) معاني القرآن وإعرابه ٤١٢/١.

(٧) الكتاب ٣٩٢/٣.

(٨) شرح المفصل لابن يعيش ١١٠/٣، وانظر الإنصاف في مسائل الخلاف ٧٠٦/٢. شرح كافيه ابن الحاجب ٦٠/٣. والهمع ٢٢٦/١. أمالي ابن الشجري ٣٧/٢. والأصول لابن السراج ١٢٥/٢

(٩) الكتاب ٢٨٩/٢.

(١٠) معاني القرآن للفراء ٣٤٨/١

(١١) شرح الكافية ٦١/٢-٦٢

(١٢) الهمع ٢٢٧/١.

(١٣) انظر المغني ص٦٤٤، وانظر أمالي ابن الشجري ١٦٢/١ الهمع ١/ ٢٣١ الكافية ٢/ ٦٢.

(١٤) سورة البقرة آية ٨٥

(١٥) سورة البقرة آية ٩٦.

(١٦) معاني القرآن للفراء ١/ ٥١.

(١٧) إعراب القرآن للنحاس ١/ ٢٤٥

(١٨) تفسير الطبري ٢/ ٤٩٢

(١٩) البحر المحيط ١/ ٤٧٠.

(٢٠) الدر المصون ١/ ٢٨٨، وانظر مشكل إعراب القرآن ص١٠٣، التبيان في غريب إعراب القرآن ١/ ١٠٥ معاني القرآن وإعرابه للزجاج ١/ ١٤٩، التبيان في إعراب القرآن ١/ ٨٠.

(٢١) سورة آل عمران آية ١٨٠

(٢٢) معاني القرآن للفراء ١/ ٢٤٨، وانظر تفسير الطبري ٧/ ٤٢٩، إعراب النحاس ١/ ٤٢٢ معاني القرآن وإعرابه للزجاج ١/ ٤١٢، التبيان في غريب إعراب القرآن ١/ ٢٣٢، مشكل إعراب القرآن ١/ ١٨٠ البحر المحيط ٣/ ٤٤١، الدر المصون ٣/ ٢٤١.

(٢٣) سورة الأنفال آية ٢٢

(٢٤) سورة سبأ آية ٦.

(٢٥) معاني القرآن ١/ ٩-٤

(٢٦) أنظر تفسير الطبري ١٢/ ٨٠٥، التبيان في غريب إعراب القرآن ١/ ٢٨٦، مشكل إعراب القرآن ١/ ٢١٤، معاني القرآن وإعرابه ٢/ ٣٣٣، إعراب النحاس ٢/ ١٨٩ البحر المحيط ٥/ ٣١٠ الدر المصون ٤/ ١١٤

(٢٧) معاني القرآن للأخفش ٢ - ٥٤٣ و ما بعدها

(٢٨) سورة النحل آية ٩٢.

(٢٩) المعاني ٢/ ١١٢

(٣٠) إعراب النحاس ٣/ ٤٠٧ وانظر: ١. التبيان ٢/ ٧٠٢. إعراب الزجاج٢/ ١٢٨ — ٢. مشكل إعراب القرآن ٤٢٥ — ٤. التبيان في غريب إعراب القرآن ٢/ ٥٨٣. البحر المحيط٦/ ٥٨٨ — ٦. الدر المصون ٤/ ٣٩٦

(٣١) سورة الكهف آية ٣٩.

(٣٢) المعاني ٢/ ١٤٤.

(٣٣) انظر إعراب النحاس ٢/ ٥٥٧ إعراب الزجاج ٣/ ٢٣٥ مشكل إعراب القرآن ٤٤١ التبيان في غريب إعراب القرآن ٢/ ١٠٩ البحر المحيط٧/ ١٨٠ الدر المصون ٥/ ٤٥٨

(٣٤) سورة الأنبياء آية ٩٧

(٣٥) المعاني ٢/ ٢١٢.

(٣٦) البحر المحيط ٧/ ٤٦٨.

(٣٧) الدر المصون وانظر التبيان في إعراب القرآن ٢/ ١٦٧.

(٣٨) سورة الحج آية ٤٦

(٣٩) المعاني ٢/ ٢٢٨

(٤٠) البحر المحيط ٧/ ٣٢١ وأنظر الدر المصون ٥/ ١٥٦ والتبيان ٢/ ١٨١.

(٤١) سورة النمل آية ٩

(٤٢) المعاني ٢/ ٢٨٧

(٤٣) البحر المحيط ٨/ ٢١٢، الدر المصون ٥/ ٣٩٢، التبيان ٢/ ٧١

(٤٤) سورة سبأ آية ٦

(٤٥) المعاني ٢/٣٥٩

(٤٦) انظر: إعراب النحاس ٣/٣٢٢، إعراب القطاس ٤/١٨٢، التبيان ٢/١٨٢، البحر ٨/٥٢١، الدر المصون ٥/٤٣٠.

(٤٧) الزخرف آية ٧٦

(٤٨) المعاني ٢/٣٧

(٤٩) انظر إعراب القطاس ٥/١٢١، إعراب الزجاج ٤/٣٣٠، البحر المحيط ٩/٣٨٨، الدر المصون ٦/١٠٧

(٥٠) سورة المعارج آية ١٥، ١٦.

(٥١) المعاني ٣/١٨٥.

(٥٢) إعراب الزجاج ٥/١٧٢ أنظر: البحر المحيط ١٠/٣٧٤، الدر المصون ٦/٣٧٩، مشكل إعراب القرآن ٧٥٧، البيان في غريب إعراب القرآن ٢/٤٦١، إعراب النحاس ٥/٣٠

(٥٣) سورة الحج آية ٤٦

(٥٤) معاني القرآن ٢/٢٢٨

(٥٥) سورة النمل آية ٩

(٥٦) المعاني ٢/٢٩٧

(٥٧) سورة المعارج آية ١٥، ١٦

(٥٨) معاني القرآن ٣/١٨٥

(٥٩) مجالس ثعلب ١/١٠٢

(٦٠) سورة آل عمران آية ١٨٠

(٦١) معاني القرآن ١/٢٤٨

(٦٢) سورة الأنفال آية ٢٢

(٦٣) سورة سبأ آية ٦

(٦٤) سورة الكهف آية ٣٩

(٦٤) معاني القرآن ٢/١٤٥

(٦٥) سورة الزخرف آية ٧٦

(٦٦) معاني القرآن ٣/٧٣

(٦٦) سورة النحل آية ٩٢

(٦٧) معاني القرآن ٢/١١٢

(٦٨) البحر المحيط ٦/٥٨٨

(٦٩) سورة البقرة، آية ٨٥.

(٧٠) معاني القرآن ١/٥٢

(٧١) مجالس ثعلب ٢/٥٩٣ وانظر ٣٥٤

(٧٢) البحر المحيط ١/٤٧٠

(٧٣) سورة الأنبياء آية ٩٧

(٧٤) معاني القرآن ٢/٢١٢

(٧٥) معاني القرآن ٢/٢١٢

(٧٦)

(٧٧)

area. Munira's Bottle, for instance, is the story of many women in Saudi Arabia who are bottled up and imprisoned, who become the victims of perpetrators of crimes, who are pained, tormented and trapped in cocoons of silence and fear. It also addresses issues that characterise the lives of women in modern Saudi Arabia such as magic, envy, honour, betrayal, revenge, and the strict moral code that dictates male-female interaction. The Dolphin's Excursion also deals with events that take place over six days at a cultural forum in Cairo, during which the three principal characters experience a struggle of ambiguous relationships which illustrates patterns and ways of love among the peoples of the Arabian Gulf. Doves Don't Fly in Braidah is also a typical attack on Saudi society which is governed by the "men of virtue" as he calls them: meaning the Organization for the Promotion of Virtue and the Prevention of Vice, which actually stands against such novels. Braidah is the birth place of the writer himself and the whole concept of Islamic fanaticism. The novel also addresses the question of terrorism and Al-Qaeda influence in the country as a whole.

6- Mikhail Bakhtin, Problems of Dostoevsky's Poetics, trans. R. W. Rotsel (Ann Arbor: Ardis, 1973), p. 40.

7- Mikhail Bakhtin, The Dialogic Imagination, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin, Texas: University of Texas Press, 1981), p. 67.

English include "Riyadh", published in a collection of stories by a number of Middle-Eastern authors called Madinah: City Stories from the Middle East (Comma Press, 2008), and another story called "Soap and Ambergris" (2008). The other notable Arabic novels by Al-Mohaimeed which are still not translated are The Dolphin's Excursion (Nezhat Addolphin, Beirut, 2006), and Doves Don't Fly in Braidah (Beirut, 2009). Of course in addition to that Al-Mohaimeed wrote some good short stories, and an important book that falls within the genre of travel literature: Al Nakhil Wa Al Qirmid: Mushahadat Min Al Basra Ila Norwich (Palms and Brick: From Basra to Norwich, Beirut, 2004).

2- Indeed, these questions have been fully explored by many recent critics in the last two or three decades. The most important of whom are: Catherine Belsey, Critical Practice (London, Methuen, 1980); Michel Foucault, The Foucault Reader, ed., Paul Rabinow (Harmondsworth: Penguin, 1986); Linda Hutcheon, A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction (London, Routledge, 1988); also her, Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox (London, Routledge, 1984); John McGowan, Postmodernism and Its Critics (Ithaca: Cornell University Press, 1991); Brian McHale, Postmodernist Fiction (London: Routledge, 1987); and finally, Patricia Waugh, Metafiction: The Theory and Practice of Self- conscious Fiction (London: Routledge, 1984).

3 - It should be mentioned here that Yousef Al-Mohaimeed was born and bred in Saudi Arabia, but partly got his higher education in the West, in England, Norwich College. Since then he published all his Arabic fiction outside his country, where it was banned until very recently, in 2009, when nearly all of his novels are allowed in. We are not suggesting, however, that due to his short stay in England, that he must have read all of these authors we have mentioned as possible influences over his fiction (certainly not The Clamour of the Dead, for it was written before Al-Mohaimeed got the chance to travel to England in 1998 and to have read anything in English), but certainly being a modern twenty-first-century novelist he must have heard or indirectly influenced by such modern trends in fiction.

4- Yousef Al-Mohaimeed, The Clamour of the Dead (in Arabic) (Damascus: The Union of Arab Writers Press, 2000), p. 1. It should be mentioned here that the quotes throughout this paper are our own translation and we opted for not giving the Arabic text since this paper is written for an English-language-speaking audience. Further references to the novel will be quoted parenthetically within the body of this article.

5- In his other novels, particularly Munira's Bottle, The Dolphin's Excursion, and Doves Don't Fly in Braidah, Al-Mohaimeed undertakes tricky questions (which explain why they are first banned in his country) such as the second Gulf War and Saddam's impact over the whole

Works Cited

Al-Mohaimeed, Youssef. The Clamour of the Dead. Damascus: The Union of Arab Writers Press, 2000.

... ... Palms and Brick: From Basra to Norwich. Beirut, 2004.

... ... Wolves of the Crescent Moon. London: Penguin, 2007.

... ... Madinah: City Stories from the Middle East. Comma Press, 2008.

... ... Munira's Bottle. Cairo: American University in Cairo Press, 2010.

... ... The Dolphin's Excursion. Beirut, 2006.

... ... The Lure of Scent. Cairo: American University in Cairo Press, 2007.

... ... Doves Don't Fly in Braidah. Beirut, 2009.

Bakhtin, Mikhail. Problems of Dostoevsky's Poetics, trans. R. W. Rotsel. Ann Arbor: Ardis, 1973.

... ... The Dialogic Imagination, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press, 1981.

Belsey, Catherine. Critical Practice. London, Methuen, 1980.

Foucault, Michel. The Foucault Reader. Ed., Paul Rabinow. Harmondsworth: Penguin, 1986.

Hutcheon, Linda. A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. London, Routledge, 1988.

... ... Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox. London, Routledge, 1984.

McGowan, John. Postmodernism and Its Critics. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

McHale, Brian. Postmodernist Fiction. London: Routledge, 1987.

Waugh, Patricia. Metafiction: The Theory and Practice of Self- conscious Fiction. London: Routledge, 1984.

Endnotes

1- The Clamour of the Dead (as we translate its title) has not yet been translated into English although we find it more attractive as a novel than the other two already translated by the British translator Anthony Calderbank: they are Wolves of the Crescent Moon (Penguin, 2007, originally in Arabic Fikhakh Al Ra'iha); in another edition its title was changed into The Lure of Scent (American University in Cairo Press, 2007), and Munira's Bottle (American University in Cairo Press, 2010, originally just The Bottle, 2004). Of course, stories which appeared in

example in the street or in a restaurant or in a hotel lobby or sitting next to him with the same features drawn to him by the author. This is definitely the great game of fiction-making which Al-Mohaimeed is smartly doing here in this novel. We have always doubted this friend as only a tool for the author to write his novel. He is only a part of Al-Mohaimeed's figment of mind when he says that he is a narrator with no memory and no imagination; he is only then a puppet through which the author has created his characters and narrative, and is able to write a great novel which we have been reading throughout with pleasure. The narrator-author thus succeeds in this novel and defends himself against all odds that he is not a bad narrator and he can write a good novel. All that talk, gossip and clamour about the author's inability to write his novel is then just a clamour that must be rejected. And this rejection is symbolically embodied in the title's reductionism of it all as being only a clamour of the dead.

direct dialogue with the narrator. When, at the end of the novel, the narrator strikes a rendezvous with him, to meet him at the hotel, he never shows up although the narrator hints that there is a small golden Honda car parking nearby, which is like his friend's. This is again a central trick in this narrative to show how this friend, who seems anonymous and always absent, is always practising his authority in the narrative as a central character and a prime mover of things in the novel. Could this friend be Masood himself? Or could he be that man sitting next to the narrator in the lobby and who looks familiar to him? The narrator does not doubt at all that this man sitting next to him and narrating a story about a failed narrator is definitely his friend himself who never appears in person in the narrative. The narrator, however, continues to tell us about his characters through his letters to his friend, but he never tells us why his friend is always absent. It seems that if this friend appears in the novel the whole narrative will be over and his character will stop chasing him. The mysticism of absence is the source of narration and the driving force of writing for the writer, to write about his characters and their problems. This friend then is the useful agent of creation and novel-writing even when the narrator mocks him and takes him lightly. He is only a narrative ploy through whose friendship the narrator continues to write, his characters to chase him, to follow his steps wherever he goes, and the pigeon continue to fly over him to make him write a successful novel which he has always wanted to do.

This intelligent and dodging friend is finally our good narrator-writer. He makes our writer always think that he can write a novel or even he is writing a good novel. When the narrative gets tough for the author-narrator this friend always takes over the narrative and drives it forward and impersonates some of these characters. He creates events and fabricates stories to help the narrator write. But he always admits that his (and our) narrator is a bad one and he continues to do so till the end of the novel. Even towards the end when our narrator-author believes that he for the first time has actually written a novel through his letters, he reminds him that this is only illusion, as do his characters too. This friend goes on to mock the author and his ability to resurrect characters from the dead by meeting him by chance for

and tries to see that man under the tree. He then discovers that it is only a red truck parking there. Masood thus becomes, symbolically, just like these binoculars through which he can discern reality.

Reality is indeed a key subject in this novel which is about the fabrication of reality into fiction. It is about the making of fiction out of the mysteries of life and its circularity. This circularity, interestingly, reminds us of Alain Robbe-Grillet's detective novel, The Erasers (1953), at least in its suggestive title of what Al-Mohaimeed self-reflexively does with the eraser, as we have already seen. Fiction and reality are always mixed up here with Al-Mohaimeed. Even characters seem to be more realistic than their narrator-author who is always flying with his imagination and following these characters wherever they go. Masood tells the narrator, for example, about Muzna: "Her known story throughout the neighbourhood may suit you and may suit your gentle readers. You even wish that you did not hear me telling you the truth" (p. 90). This is enhanced in how he draws many of his characters out of his pure imagination: Masood's dwarfish son and his metamorphosis into a big mosquito represent such fantasy of character-creation, or the dead into insects; the fall of Moudi's necklace into the hospital toilet and its association with the fall of the white flag (p. 71); the grandmother's sewing of her coffin which she later divides into two feast dresses for her grandsons, and so on (p. 48). Indeed these fictional characters are not so realistically innocent; they are problematic, illusive, explosive, deluding, audacious, parasitical, and scandalous. At the end of the novel Masood comes back from his long absence and begins reading the narrator's letters. He comes back to take revenge and take malicious pleasure in the mishaps of the narrator, to boast in his silver-framed certificate after he had only been a chauffeur to a rich man. Indeed because of Masood the narrator begins to doubt that there is someone else beside his friend to whom he writes his letters and whom we do not meet at all throughout the novel.

This friend is anonymous throughout the narrative and he remains a virtual man. He does not appear as a normal character even when he is imagined to have a

imagination was then influenced by the act of erasing. He began drawing the deeds of the "man of pigeon", but, as he argued, if he dared to erase him then he would be changed to a real person, as Muzna did, and then he would be responsible for such action. Erasing then is an act of revival, a mind-detonation to make the narrator-author write, and a personification of real people whom the author fears to awaken, as if from the dead. Because the author fears his characters he tries to erase them but they always lurk there somewhere around him and continually terrorise him and haunt him, as he begins searching for Muzna in his garden when she disappears in darkness without being able to control and trace her.

The act of erasing is foregrounded, furthermore, when the narrator tries to narrate the story of Masood. When the narrator tries to hide some elements of Masood's life, a letter appears through the fax and totally shatters his attempts to hide things about this character. By the time Muzna concludes her story of her sister, Masood's letter appears on to narrate what the narrator did not do about Muzna even to his own friend. The arrival of this letter actually stops the narrator's imagination and fascination with the story of Muzna. It sheds all the mystery and doubt about Muzna's story and it exposes its fantastic elements which may have become a fertile subject for the narrator and with which he may have been able to convince his friends that he is a competent novelist. But in this manner Masood has applied his eraser in a harsh way when he attempts to erase the narrator's imagination, by stopping him from evoking the stories of the dead who were being continually resurrected by the author and to whom they were causing havoc and making a lot of clamour. Erasing for Masood then is no longer a creative ploy as much as it is a stripping off of things, of shedding the story of its mysteries and attractions about both the dead and the living. With Masood and his interruptions and interventions, the eraser becomes a crushing tool. When, for example, the narrator looks out of his window he sees a man crouching under a tree near a house. But this man is only a car which has been changed by the narrator's mind into a man sitting in a crouch. Here Masood creeps into the narrator's mind and makes him doubt what he sees. He jumps to his cabinet, takes out his binoculars

brush her off. On the contrary, while I was in temporary absence of mind or sweet numbness, I could see everything, hear everything around me, and yet I was not there:

"I am Muzna; I was suffering on the paper when you were writing me as 'the little girl.' You see me now; I am not a child; I am not a woman, and I am not a boy. I am nothing, absolutely nothing. I don't influence your writing, whether you add me or delete me. And yet at the same time I am everything in the story. (pp. 60-61)

This rather long passage is a strong evidence about this meta-fictional element of character creation and novel writing as a whole. It tells us of how creatures are born on paper and in real life from the friction or rubbing of things together: two stones, a static thing with the dynamic, the wind with tree buds and which erodes stones, the male birds with their females, and man with woman to multiply.

When Muzna disappears, however, she disappears in darkness as she rubs the lamp and the whole room falls into total darkness. But this act in itself supports also her control of her life as she wishes, when to appear and when to die out. She loves the eraser and she erases people and things as she wishes to foreground herself strongly, and yet she does not erase herself when she feels it is time to. She does not use the eraser to leave the narrative and does not tell the narrator to do it either. She embodies the Derridian element of "erasure" or the deconstructive palimpsest text when she disappears in darkness to emphasise and keep her presence alive and safe somewhere else. For her darkness does not imply that she is not there, while the eraser will erase her if it used. The eraser then is used in a very tricky way by the author-narrator not only to obliterate obnoxious things but to create more obnoxious characters or creatures. Erasure for Al-Mohaimeed is thus an act of creation, exploration, excitement, elaboration and an explosion of things. It explodes his imaginative creation of fiction-writing, which is the subject of his novel, the salient self-reflexive element of fiction about fiction. When, for example, the narrator was about to erase the epithet of "pigeon-follower" of his character Muhammad, his

in the morning in front of all other pupils to be mocked and severely punished. Can you imagine this violence, although she can never know how I dream of a massive eraser just like her and be able to erase her altogether? What do you think she would do if she knew of this? (75-6)

Muzna then was not obliterated by the eraser, but actually created by it, come to existence and got an identity through it. Muzna has used the eraser to erase everything that she does not like and even to create things through it. Thus despite being young, Muzna has a powerful imagination and is able to create and narrate better than the narrator himself. She indeed becomes the enlightening agent, even the creative muse, for the narrator-writer to write. This is enhanced by the manner in which she appears in the narrative from thin air when the narrator was writing on his desk, with the widow open to "air his room from the odour of the dead and their defecation", and trying to gloss or erase the words "little girl" as Alla'udeen used to polish his lamp (p. 59). She appears from the light of creation, from serenity, and from the white spot on the line after the act of rubbing:

I saw a very small creature formulating. At the beginning I thought it the dirty rubbing particles. Then I touched it with the tip of my thumb, as if it were moving, with the size of a small and lazy ant. I did not know how it quickly grew and stood in front of me as if standing behind a black transparent veil of a small woman. She was not brown but burnt as with the burning light of noon suns, with her eyes open, wide and shining, just like two shining windows in darkness. Her hair was long and thick and shining with the sun rays that highlight it through the window. She shook her hair up, and I felt that there was some dark cloud over me when she walked slowly over my page, trying not to disturb the sleeping dead, went to the window and tried to shut it out. She went back to the table, pushed aside with her hands all my papers and stood on it with her dangling legs. She tried to fix her dress, which is spotted with green and red circles of different sizes, to cover her thin legs.

"I am Muzna".

Her smiles were all over my table. I was astonished, sitting there, and not able to

the existence of something or someone it also somehow confirms and testifies its/his presence. This was what I did the other day when I applied my eraser and then suddenly a woman appeared to me and began narrating to me strange and mythological stories" (p. 69). The eraser is something really interesting and useful for Al-Mohaimeed when he believes that the act of "erasing and rubbing or friction is something primitive and instinctual by which one can create something or someone else" (p. 79). The eraser for him is creative and magical: "If you rub two things together some third thing may emerge as new. For example, if you quickly rub two stones together you will get a spark. Or if you rub some static or dynamic object with a soggy one, or a vicious man with a submissive, you will find that something else, which you have never thought of, will slowly emerge and formulate" (p. 79). Thus, Muzna was created through the act of rubbing her name on the page as the "little girl" and then developed into the mature Muzna we know throughout the narrative. She herself tells us her mysterious story with the eraser. She confirms that through the eraser she was able to erase all the things that she never liked in her past:

In my childhood I dreamt to erase, with the eraser stuck at the head of my pencil, all things that I hated. Actually, I was thinking of erasing my fat teacher, who always mocks me; erase my brother, who looks like a mosquito, or at least his wings which sprang on him on that summer night. I was thinking of erasing my mean grandfather and my father. I was dreaming of erasing the school walls so our class-breaks would be so open to people and the streets. I was thinking, like amazed children, that if I erased the open sky, what would then appear beyond it? These continuous dreams made my eraser rub off so quickly, maybe from the first day of school and the pencil would still be in its beginnings. That is why I have come to an early invention: to take the particles of the wooden pencil, so bent with the act of sharpening, and I can grind them and mix them in a small bowl with some sugary element and let them dry and become an eraser. I told this secret invention to my bench mate in class, but then I discovered that all the other classes have copied and used my invention. Then my fat teacher knew of it and she made me stand

tell their stories in different ways. Stories get mixed up in this digressive game of story telling. For example, the narrator begins his story about his inability to write his novel, then he writes and sends letters to his friends, and then his characters take over the narrative and give different versions of these stories in a manner which emphasises their own freedom. For example, Muzna tells the story of her sister Moudi, who in her turn tells her story in the graveyard. Then Masood, their father, comes along and retells Moudi's failed marriage in a different way, and so on. This shows that the characters in this novel are as strong and efficient in narrating stories as their own narrator, who often listens to them and obeys their demands and dictates. They accuse him of not being able to tell their stories as they happened and therefore they charge him of falsifications and in this way they are better narrators than him. They always interrupt him to tell their own stories. Muzna, for example, imposes herself on him and begins telling her own story and even develops from the little girl into a fully-fledged character with an independent name which she gives to herself. This strange relationship between the narrator and his characters (narrators) becomes the subject of this novel. The narrator asks himself: "why don't you write a novel without anyone sharing with me the accountability of standing in front of problematic characters as Masood, Moudi, the carefully-trimmed-bearded man, the man escorted with pigeon, and the grandfather? Even my fear of the living is nothing compared with my terror of the dead, as of the grandfather for instance" (p. 12). Such narrator seems hopeless and even submissive to the power of his characters, the power of the dead, and the power of the censor. Interestingly, these powers are embodied in the novel from the very beginning to the end by strange creatures, cats, spiders, cockroaches, spirits and ghosts which haunt his writing room. But despite all these tricks the narrator seems to be the most manipulator when he reveals to his readers how he can read the minds of his characters and can see the power of the eraser in creating his characters.

The eraser is another narrative ploy interestingly employed by Al-Mohaimeed, especially how he creates Muzna out of the effects of rubbing the paper with the eraser: "If you don't believe, my friend, that while the eraser erases and exterminates

discovered and its secrets became public. One of the people of whom I tried to keep this letter away and about whom I was worried to narrate has actually read the whole letter—and, as he said, he has memorized it word by word. We all know that the post is public and common thing for all, and letters always do not arrive. They lose their right destinations and miss the addresses written on envelop, and fall into lost places and mysterious mazes. (p. 92)

The novel then is these letters which are written by the narrator to his various friends and other readers (some known and many others unknown) in various places and times. And these letters do not arrive to their intended persons, but they travel fast with the wind and reverberate. When one of them does arrive to someone, like the narrator's to Masood, it tells a different story which the narrator did not write in the first place. These letters are actually tricks which mislead the reader and they change and tell different stories by time and place and they expose the secrets of the narrator. These letters are the novel which he successfully writes as a result of his friends' incitement and provoking. The narrator faces then these friends' challenge and proves to them that he can overcome his anxiety and write a good novel. He openly tells his friends: "No one knows how difficult it is to expose the secrets and treasures of those who quickly go through my mind and memory, not because I am an idealist who hides what I know and not expose it to any one until my memory is crammed and flooded. Only then its gossip leaks out like a secret thread in my chest while I console my shroud in my final sleep" (p. 2). He goes on to tell his friends that writing a novel is a serious business, not easy, and not free of charge as they think: "I don't see things and characters as they are and convey their experiences and actions as I know them. Then I would be a naïve conveyer of events and reality" (pp. 2-3). For writing is really a hard job; "writing a novel needs two ferocious jaws that never stop raging" (p. 19); it is a permanent anxiety.

The Clamour of the Dead is thus about this game of narration between the narrator and his characters and the tricking of the reader into this whole process. There is a multiplicity of voices among narrator, narrators, and characters who all

fiction writing. He knows that he can write good narratives, but when the right moment arises different circumstances interrupt this flow of writing, hinder it, draw it back and even bring it to a standstill. Writing then, the narrator says, becomes like a heavy burden that he cannot carry or wants to get rid of:

Writing is an anxiety, a concern which I drag behind me like a sack. If I let it go then I would relieve myself in body and mind, and if I kept dragging it behind me then I would get tired. Then you would ask me: what is inside it? I remember that I have told you this before that this sack contains lists of words, and also I hesitated to tell you that it contains characters, bone lime and deep secrets.

Every time I remember one of these characters, I try him and let him walk into my world, and then I get caught by what he argues with me. He would say, why did you describe me by just being brown and tender or green-hearted? I attenuate the loneliness of an old and foolish man, of whom there is no difference between his farts and his perfume. Why don't you depict the misery and loss of my childhood? How many times I get passed by men of flabby and sagging skins, and by cold women who choose me from among all the kids of the house! What a bunch of stray children! We used to envy each other. They have always envied me for I have always walked among them as a man tinted with dark hues that cover my face and with coiled hair as question marks that run after each other over my head. (p. 38)

This rather long but apt quotation embodies how novel-writing is indeed a problematical process that will never cease to notch the author to reveal the secrets of his characters and his past as embodied in the dead. These matters turn out to be central questions for Al-Mohaimeed's narrator and his novel. It is the burden of novel-writing which goes on with him from the very beginning till the very end.

Thus while complaining to his friend that he cannot write his novel, he does write it through these complaints and the letters he sends to him and even those that never reach him or get lost:

My friend, I did not care much, for I discovered that my letter to you was

by Laurence Sterne in his novel Tristram Shandy (1759). Al-Mohaimeed's novel has many elements of that Shandyesque tint when both of these novels parody all the narratorial conventions, mainly by drawing attention to the narratorial role itself, and by drawing the reader into the narrative to participate in the action and to lessen the tyranny of the narrator over the reader. Of course, this style was previously adopted (although in a lighter way) by the modern Arabic novel at the hands of the Palestinian novelist Jabra Ibrahim Jabra (in some of his novels as The Search for Waleed Masood and Sarab Affan's Memoirs). Indeed in The Clamour of the Dead this question of narration becomes the whole heart of the novel, where its main subject becomes this chase between the narrator and his characters and the various types of dialogues among them. The narrator admits early in the novel:

Do you see how I am always chased by people and other creatures that I do not know? Do you see how I am constantly followed by the grandfather, grandmother, Masood, Moudi, the young girl, the neighbour girl with the butterfly, the big mosquito, the man escorted by pigeon, and by the mother with the diaphanous veil? How all of them chase me and each one threaten to do something to me if I forget or neglect their demands! … How I am bringing in this far-fetched summer-night story without searching for the absent ones, those who are stretched on wet-cotton beds on cement roofs! (p. 37)

In this way, Al-Mohaimeed's narrator confirms that bringing to life these dead figures is a hindering process to novel-writing and fiction-making. Those dead are the direct reason for him (the author and narrator) for delaying writing his novel or even for being unable to write it in the first place.

The third level on which the narrative memory operates in this novel is finally how it foregrounds the psychological worry of writing, which is really the central point of this novel. The narrator is always worried about how to write his novel, how to draw his characters, how to avoid their control and domination, demands and afflictions, and how to overcome all these worries, especially when he knows that he can do due to his deep-rooted knowledge and experience in this field of

becomes the novel itself. At the end of the novel, and while waiting in the hotel lobby for his friend to come, the narrator listens to some other people discussing exactly what is in his mind. Interestingly the one who is speaking surprisingly looks exactly like his friend and is speaking to his friends about the secrets of a novel he is writing:

Just imagine a failed novelist, who always tries to write a novel, but he always fails miserably! He tears out all his papers that he wrote, then he repeats his attempt again and again, and he fails. Imagine also that his close friend asked him on one sea-cool night: why don't you write a novel? He did not want to answer and said that he had always been trying and yet failing. He just wrote him a long letter in which he explained the reasons for his worries about writing a novel, and his fear of failure. But then by doing so he discovered that he, for the first time, had written a successful novel. (101-102)

Thus we discover that this man is the narrator himself writing this novel we read, while he still insists that he is listening to and watching these three friends in the hotel lobby.

The second level on which the narrative memory operates is how characters chase the narrator-author and try to overrun him. As we have seen before, this character-control of the narrative is done deliberately by the author to show that he has given his characters their complete freedom and decision to characterise themselves and that they can voice their own opinions freely. This is also shown by giving some of these characters the power to complain and refuse the author's wishes and even some try to take revenge against the narrator who, they claim, has deformed their reputations, changed their histories, or given others more privilege over them, or allowed other characters the control of some others. This narrative level is so vital in emphasising that narration is yet again a kind of dialogue between the narrator and his characters. This technique is so attractive, amusing, comical and even original. It reminds us of the humorous narrative style adopted

confirm his presence somehow" (p. 69); "Can you imagine my friend how painful it is if you don't have any eraser?" (p. 78); and "I have kept thinking about you, how you received my letter and excuses for not writing a novel, and what you would comment on it" (p. 84), and so on.

The dialogic forces in The Clamour of the Dead, which make up the entire narrative and the memory of its narrator-author-hero, operate on three levels as this writer writes his novel. First, it is the level of the narrator's friend, who always demands from him to write a novel, and even reproaches him for not yet writing it. The narrator responds to such reproaching demands by giving excuses for his failure to write, and here the narrator-author concentrates only on one specific friend, and ultimately accusing them all of trying to get him involved in the tragedy of resurrecting the dead, who will always chase and follow him wherever he goes, to the extent that he would, as he says, breathe out their own breaths. This is so because his memory is full of such dead people who seem to be very angry with the living beings. Al-Mohaimeed describes such dead-resurrection process and its relation with the living in the early part of the novel:

O, I wonder about those friends who incite resurrecting those of the dead, to shake their past lives off at me as a carpet whose colours are so dazzling that it blurs my vision. This is how some of my friends believe that invoking the lives of others on paper is an easy thing and it is done in order to get rid of their roaming souls, which haunt those who are doing the resurrection just like coloured butterflies. Then he will forget those souls completely as Kasandzaki did his first love when he wrote his novel The Serpent and the Lily; how he breathed deeply as he looked out of the window and feeling completely easy. If I now breathed those dead would also breathe with me, while at the same time would surround me with their lost stories, and their discontent with the living beings and with hypocrites. (p. 29)

Indeed through the friend the novel plays the trick or the self-reflexive game of a novel written by its own characters or by the participation and freedom of its own characters, dead or alive. What is looked at as the failure to write a novel really

self-criticism and the ironic mood upon which the novel seems to rest in its entirety. Al-Mohaimeed seems to succeed in operating the "centripetal" and "centrifugal" forces, as Bakhtin calls them, to promote some change in life and culture; he wants to infuse a diversity of speech acts of the poor classes as represented by Masood's family. Indeed the various obstacles faced by such figures in attempting to forge an authentic, authorial voice when confronted with the rigid nature of society are further examples of the nature of dialogic assimilation as he intends it in his novel.

The dialogic elements of the novel appear very clear in the narrator's employment of dialogue or virtual dialogue with his friend, his easy and yet complicated narrative voice, indeed in his split self, and in his poeticism or symbolism or mysticism of such journalistic narrative. This split self of the narrator, as embodied in the dialogues between the narrator and his friend, really makes up the entire novel. The dialogism of the novel is also embodied in its shortness: Al-Mohaimeed's (as is his narrator's) original writing career is journalism, which may explain his use of so many questions in a journalistic style. Such questions really fill the novel: the first opening sentence of the novel is a kind of question: "Many of my friends think that I cannot write a long text, a novel" (p. 1). Such dialogues go on throughout the novel: "Many of my friends, and you are one of them, present their questions to me before even I entangle my hands into it" (p. 12); "Do you see my friend that the one who asks me on one night ..." (p. 37); "Many people yawn about if I have tried to write a novel" (p. 41); "how shall I narrate to you ..." (p. 44); "Do you know that the horrible thing about writing a novel comes from the eagerness of characters to narrate?" (p. 47); "Do you see my friend how difficult it is to be with two mad men, each one trying to pull you from your sleeve to his side, and both want to narrate their stories simultaneously to you?" (54); "Do you see my friend that what stops me from writing a novel is the way these characters dominate me and pull my clothes!" (p. 55); "What frightens me to death is how I shall reveal to you how I failed in writing a novel!" (p. 56); "Do you see my friend?" (p. 57); "You know my friend that I always write with a pencil!" (p. 58); "If you do not believe my friend that while the eraser erases and obliterates the existence of someone, it does

and the murmurs of women. Have you seen how some characters of whom I have dreamt that they would become heroes of my novel have actually cursed me? Can you see how they accuse you of stupidity, and endow me with failure?" (p. 42)

This novel then seems like a dramatic work based upon dialogue between the author-narrator and his characters on one side and among the characters themselves on the other. The whole novel is a kind of dialogue between the narrator and his problematical friend, who is supposedly to be there receiving and sending letters and urging him to write a novel. And dialogue, as Mikhail Bakhtin argues in describing the nature of the polyphonic novel that the entire scope of human life is seen as a dialogic process, and how meanings can only be found through our interactions with others:

Dialogic relationships exist among all elements of novelistic structure; that is, they are juxtaposed contrapuntally. And this is so because dialogic relationships are a much broader phenomenon than mere rejoinders in a dialogue, laid out compositionally in the text; they are an almost universal phenomenon, permeating all human speech and all relationships and manifestations of human life—in general, everything that has meaning and significance.[6]

In this sense The Clamour of the Dead is dialogic in the ways in which its narrator-author communicates with his characters, the characters from their side with the narrator, and characters with each other, and the desire from them all to expose secrets, and even to camouflage their ways of keeping or revealing secrets and hiding behind such mystic relationships. These dialogues represent in the novel what Bakhtin calls heteroglossia or the deep awareness of how language operates over time, and how he defines it as the inherent diversity of unofficial forms of a particular national language—similar in nature to dialect.[7] Al-Mohaimeed's novel seems dialogic in its mixture of dialectical diversity of various characters and their reactions to society as a whole. In this mixture the novel is quite poetical in revealing not only these dialogues of characters with each other and with the narrator but also it reveals the various monological or inner representational elements of sarcasm or

characters freely and smoothly on paper. In this connection the Derridian concept of the eraser achieves a symbolically pivotal role in this narrative where many concepts or expressions are erased or censured to avoid problems emanating from censors. That is why the process of characterisation becomes limited within the narrow parameters of language itself, which consequently make the author resort to mythology. In giving characters such mythological symbols Al-Mohaimeed tries to avoid and even please the censors, particularly social censorship in its family context, for novels are often seen as "biographical", and they would therefore reveal the secrets of the author and his intimacy with the people among whom he lives. For Al-Mohaimeed the novel does not only expose the secrets of his people but also tells how these people become part of the dead history and dead figures.

The novel is replete with such images of the dead from its very beginning – its title – to its very last sentence. In this connection, the reader feels the authority and domination of the author, Yousef Al-Mohaimeed himself, over his text and his characters from the very beginning to the end, although he keeps telling us that he cannot control his characters: "Really, I make my characters, twist the necks of their events, then I herd them in front of me like stray sheep, and in the midst of dust I make them pour out their latent secrets" (p. 3). Of course this is part of the narrative game of keeping the illusion that he is telling us the truth about his fiction and that he cannot control his characters and that they control him. We must emphasise here that authority is not really a fault here for it reveals to us the reasons—theoretically at least—behind his inability to write a novel, or at least made him delay such a project. And as the title of the novel indicates, these reasons are to do with the dead, and that narratives normally resurrect the dead, or the dead are part and parcel of the author's memory when he writes, and they influence what he writes and consequently aggravate his creativity and how he draws his characters. The narrator says in this regard:

"What do you think my friend? You have honoured me when you say that I have the language, tools, and the power to conjure up the desolation of childhood,

write about her, her history and her great disappointments and defeats in life. Her sister Muzna, the little girl, also does the same and requests from the author not to lose sight of her heroic deeds, not to deal with her as only a minor or naïve child, especially now she is ten years old. Moudi's dead grandfather also complains to the narrator how he is neglected, and admits how he in the past maltreated Moudi and ordered that she be segregated:

They all lied to me, taking advantage of my death and inability to expose their lies, and forgetting that I am actually following them step by step. If you like, I can cocoon their steps and count their extra breaths. This fool Moudi, for example, who now lives happily with her cat-like children, did not know that I kidnapped her child two years ago. While I was sleeping, I was not in my grave but airing myself out. When I got tired, I went into a nearby mosque where I had a little sleep, I don't know how long ..." (pp. 14-15).

Indeed the novel is not only about these characters' stories but further about the narrator himself who seems to be writing his own biography where he reveals a lot of connection and similarities with the real author, Al-Mohaimeed himself.

This autobiographical connection between the author himself and his narrator takes place throughout the novel, particularly where the narrator is concerned with the question of writing itself and the influence of characters over their author as is evident in particular in the author's special tribute that he wrote as a subtitle to the novel: "In your Hands is the Concerns of the Writer and the Domination of his Characters". This subtitle really embodies the whole implications of the narrative memory from which the entire narrative structure has arisen and the narrative language which the novel has developed throughout. It also reveals the major concerns of the author as he writes fiction, especially the one dealing with the influence and domination of characters over his faculty of writing. Such feeling of domination then terrorises the author and keeps him continuously surrendering to the tyranny of various authorities: social, religious, cultural, political and moral. The author feels inhibited and prevented from drawing and characterising his

of power in participating in this narrative, just as the power given to the friend and other characters to reject or accept the portions of narrative given to them.

The novel then has adopted an extremely metafictional narrative voice: a narrator/ novelist who is unable to write a novel, or finding difficulty in writing it, and who uses the technique of letter-writing which offers him the power to change these letters not only once but many times, through the characters themselves who spy over his shoulders about what he writes or sends through fax or mail, who change their own letters and others' letters and so on indefinitely. This gives the novel the quality of inserting texts within texts ad infinitum which makes the novel so postmodernist in its narrative technique of intertextuality, and which at the end enables its author to write a successful novel about his own Saudi society. Indeed the novel is set in contemporary Riyadh and is meant to carry a great deal of fictional and allegorical weight for the author himself as being his first fictional attempt as well as for his contemporary Saudi readers who may find in it some seeds of change; and maybe for Western readers (in addition to his later novels), it is seen as an opening door into the lives and minds of Arabs, particularly in the Gulf.[5]

From the outset this novel deals with the story of one family, Masood's, and further with the various stories of its members along several generations: basically the three generations of children, their fathers, and their grandfathers. These personalities appear then in this narrative as all announcing their wishes to narrate and tell their own stories, and their demand and insistence that they be given a specific and ample narrative role to narrate for themselves. Indeed they aspire to have active roles which suit their importance or aspiration as they see it for themselves, and thereby these personalities jostle to express themselves, as an allegory for the conflict between generations, which is a typical question in this novel and in many other modern Arabic novels. Indeed this way of a character fighting its way, carving its own niche, and even besieging the narrator to give it a place in the narrative is a typical narrative strategy adopted by Al-Mohaimeed. This is how, for instance, Moudi always chases the narrator and demands from him to

houses of tin, to make them walk on their own accord to what prompts them of facts and events."(1)

The novel is also about some dead people who always come alive when the writer writes. This is enhanced in the title of the novel which emphasises the anonymity of those dead when the writer uses the indefinite article in Arabic. This indefiniteness of the dead leaves the matter open for interpretations and for wider speculations about those dead, their number, and their intentions of coming back alive in front of the author. Those anonymous dead figures figure out something important in the novel: writing fiction for or about dead characters makes them alive again and they appear in front of the author, stir up confusion and chaos in his mind and in his room; they argue with him, interrupt him, and even force him to write about them and demand equal space and freedom for them as well as for others. They constantly make the author change his mind and adjust his text or texts, make him go back and forth and ask himself: did not I mention this incident before, did not I refer to those, and so on till the end of the novel. The dead then are those figures whom the young protagonist/novelist really fears, that they would come in his way and stop him from writing his novel, as he often tells his friends in his letters which he constantly sends away but seem to get lost. The novel is an answer to one of his friends who has always asked him: why don't you write a novel? And he always tells his friends that he wants to write a novel but he fears the resurrection of the dead and the way they get at him.

Indeed those dead belong not only to Al-Mohaimeed's Saudi and Arab readers but to all people. Al-Mohaimeed suggests that after they die the dead move to a limitless unknowable world, and only us the living are able to bring them back alive through our memories and resurrections. These characters are actually guests from different worlds and times who are resurrected fictionally and given new life through this process of writing. Characterising these dead is done through a production process by the author as well as his readers alike when he left a lot of details to be filled in by us the way we find proper. The reader is given a great deal

of the Dead seems to be written under the heavy influence of modern literary theory of narrative advocated by many French thinkers as Ronald Barthes, Michel Foucault, and Jacques Derrida and their great impact on Western literature, with the spread of post-structuralism and deconstruction, with the demise of the author and the advent of the reader, and with the plurality of texts and the multiplicity of voices.[2] Yousef Al-Mohaimeed seems to be exactly echoing Barthes and Foucault in their proclamations about the "death of the author", as he says at the end of his novel, and that he has no control at all over his characters, and that his characters are actually the ones leading the narrative and he is only following their dictates and wishes of having a free, independent and equal life.[3]

The Clamour of the Dead begins with the narrator asking, and many times himself being asked: why don't you write a novel? Or are you able to write a novel? This of course reflects the bildungsroman motif mentioned above and which tells about the growing up or coming of age of a sensitive person who is looking for answers and experience in life and on the page as writer. As an experimental novel, The Clamour of the Dead thus begins with a sense of loss on the part of the narrator/writer who is going out in the world to seek his fortune as a man who wants to become a writer. Thus, from the very beginning of the novel, we feel that the narrator-writer is seeking maturity, which he achieves gradually but with difficulty. Here the novelist is trying all the time to write a novel but always failing to do so. He fails not because he cannot write but because of the influence of his characters' personalities and their attempts to destroy this writing project. Every time the author sits down to his writing desk and lights the candle beside him, he finds his characters sitting on the table with him, one trying to extinguish the candle, the other trying to drink his cup of tea, while some other wearing his shoes next to the door and ultimately interrupting his writing process. The characters then flock in front of him and he has only to draw them down on the page, as the novel begins: "With a black pen I draw over the heads of these characters their features, history, dreams, hopes and memories; I also draw defeats, secrets, and plots; then I build for them roads and streets, basements, offices, prisons and palaces, halls and

Yousef Al-Mohaimeed's first published novel The Clamour of the Dead (Laghat Mawta, written in 1996 and published in Damascus by the Union of Arab Writers Press in 2000) is a striking example of an Arabic Saudi novel that seems to be catching up with modern narrative techniques, namely, the meta-fictional, self-conscious, or narcissistic style strongly adopted by many postmodernist novelists in the second half of the twentieth century.[1] The novel is narratologically an excellent one written in the style of the meta-fictional novel, the self-conscious and narcissistic one, or even the bildungsroman, the genre that focuses on the psychological and moral growth of the protagonist as a novelist/ narrator/character and individual. This novel is written as if it has been influenced by novelists such as Italo Calvino, in his 1979 novel If on a Winter's Night a Traveler—which is about a reader trying to read a book in the same title; or by writers such as Thomas Pynchon, in his best novels: V and The Crying Lot of 49; or John Barth, in his novels as The Floating Opera, The Sot-Weed Factor with its 800-page loosely-structured text, with its huge digressions, distractions, stories within stories, and lists that end up with a biting satire. Barth's short story collection Lost in the Funhouse and the novella collection Chimera are also typical of what Al-Mohaimeed is doing in his novel. The Clamour of the Dead seems also to be influenced by Samuel Beckett, in his trilogy, Malone Dies, Molloy, and The Unnamable; by Christine Brooke-Rose, in her extreme self-reflexive novels Thru and Between; by Jorge Luis Borges, in his Labyrinths with its infinite regress of events; by John Fowles, in his metafictional novels: The Magus, The French Lieutenant's Woman, Daniel Martin and Mantissa, which all foretell exactly what The Clamour of the Dead is doing. Al-Mohaimeed seems also to be influenced by Doris Lessing, in her self-reflexive novel The Golden Notebook, and by Alain Robbe-Grillet in his influential detective and self-reflexive novels The Erasers, The Voyeur, and La Jalousie, which typify such Chinese-box structure, self-reflexiveness, circularity, and infinite locating of texts within texts. Other influences seem to be by Luigi Pirandello, in his great example play of Six Characters in Search of an Author, or even by Al-Mohaimeed's own Arabic ancestry of Hayy ibn Yaqdhan by Ibn Tufail from the twelth century. Indeed, The Clamour

Abstract

This article explores Yousef Al-Mohaimeed's first published novel The Clamour of the Dead (Laghat Mawta, written in 1996 and published in Damascus by the Union of Arab Writers Press in 2000). It is a striking example of an Arabic Saudi novel that seems to be catching up with modern narrative techniques, namely, the meta-fictional, self-conscious, or narcissistic style strongly adopted by many postmodernist novelists in the second half of the twentieth century. The novel is narratologically an excellent one written in the style of the meta-fictional novel, the self-conscious and narcissistic one, or even the bildungsroman, the genre that focuses on the psychological and moral growth of the protagonist as a novelist/narrator/character and individual. The Clamour of the Dead begins with the narrator asking, and many times himself being asked: why don't you write a novel? Or are you able to write a novel? Reflecting the experimental novel, The Clamour of the Dead thus begins with a sense of loss on the part of the narrator/writer who is going out in the world to seek his fortune as a man who wants to become a writer. From the very beginning, we feel that the narrator-writer is seeking maturity, which he achieves gradually but with difficulty. He is trying all the time to write a novel but always failing to do so. He fails not because he cannot write but because of the influence of his characters' personalities and their attempts to destroy this writing project. Every time the author sits down to his writing desk and lights the candle beside him, he finds his characters sitting on the table with him, one trying to extinguish the candle, the other trying to drink his cup of tea, while some other wearing his shoes next to the door and ultimately interrupting his writing process.

الملخص

يعالج هذا البحث قضية السرد الروائي في رواية يوسف المحيميد - الروائي السعودي المعاصر - في روايته الأولى «لغط موتى» التي كتبها في عام ١٩٩٦ ونشرت في دمشق من قبل دار نشر اتحاد الكتاب العرب في عام ٢٠٠٠. وتعد هذه الرواية مثالاً صارخاً عن الرواية العربية السعودية التي يبدو أنها لحقت بركب تقنيات السرد الحديثة المجسدة بنمط الميتا رواية، أو الرواية التي تعكس ذاتها أو النرجسية التي اعتمدت بشدة أسلوب ما بعد الحداثة الذي أخذ به الكثير من الروائيين الغربيين في النصف الثاني من القرن العشرين. تُعد لغط موتى رواية انموذجية ممتازة لإسلوب الميتا رواية الحديثة التي تغوص في عالم السرد الذاتي للمؤلف وبشكل نرجسي أو التي تُركز على البناء النفسي والمعنوي للكاتب أو لبطل الرواية. ففي لغط موتى يبدأ الراوي (المؤلف) بتوجيه العديد من الأسئلة: لماذا لا تكتب رواية؟ هل أنت قادر على كتابة رواية؟ إذاً فهو روائي يحاول أن يكتب رواية ثم يفشل، بسبب سطوة الشخصيات ومحاولتهم تدمير مشروع كتابته، فكلما جلس إلى طاولة الكتابة وأشعل الشمعة بجواره، وجد أحدهم يجلس على الطاولة، يحاول أن يطفئ الشمعة، والأخرى تحاول أن تشرب كأس الشاي، أو تليس نعله بجوار الباب. إنه يفشل ليس بسبب عدم استطاعته الكتابة ولكن بسبب نفوذ شخصياته ومحاولاتها تدمير مشروع الكتابة هذا. يظهر هذا البحث إذاً أن لغط موتى هي رواية حول فن وأسلوب السرد الروائي وإشكالاته المتعددة.

جامعة الطائف

الميتا رواية والرواية العربية المعاصرة: يوسف المحيميد أنموذجاً في لغط موتى

د. محمود سلامي
د. تركي الثبيتي
جامعة الطائف

جامعة الطائف

Meta-fiction and the Contemporary Arab Novel: Yousef Al-Mohaimeed's The Clamour of the Dead

By

Dr. Mahmoud Salami & Dr. Turki Al-Thubaiti

Department of Foreign Languages, Faculty of Arts

Taif University

8- "Arab rhetoric: Between the writer and reader: The simile as a model" by Hosni A. Al-Talawi" attempts to answer this question: should the writer bring to the reader what suits his/her meaning interest? Or, should he/she portray meanings that maintain hidden meanings even if they are not appropriate the reader? The author, with the help of some Arabic evidence, adopts the latter position. Page 325

9- "Al-imad pronoun, one referring back to the subject of a nominative structure, at al-Farraa's Quranic semantics" by Mohamed S. Al-Bogami, investigates several contexts in which al-Farraa cites the usage of the pronoun. The writer proposes some taxonomic distribution which seems to resolve the discrepancy between al-Farraa and other Arabic grammarians and language philosophers. Page 371

4- "An evaluation of educational practicum at Taif University in light of criteria of Total Quality: A view of female educational supervisors and Educational Diploma female students," by Somaya A. Abdul-Wareth and Samiha M. Soliman, surveys the present status of educational supervision in all its steps and components. By means of a questionnaire for female supervisors and female Educational Diploma students, the authors propose a program for practicum that considers Quality criteria, and conclude with a number of justified recommendations. Page 131

Sharia

5- "The criminal's right to sue for compensation if proven innocent in Sharia and law: A comparative study," by Abdulla I. Al-Maliki, brings in some pieces of evidence from the Qur'an and tradition that argue for lawbreaker's entitlement. The author goes further to contend that the harmed offender who is proven innocent is more liable for compensation for the financial, emotional, social and psychological damage that he undergoes. Page 195

6- "Money security in financial transactions: The concept and means," by Mohamed A. Barodi, attempts to emphasize that security in general is insufficient to achieving stability. The author shows that Islamic Sharia, by means of its jurisdictions, conditions and rules regulating common disputes considers capital a fundamental life component and good reason for its continuation. Page 239

Arabic Language & Literature

7- "Some stylistic questions: A reading in selected instances" by Hamda Kh. Al-Anzi, throws light upon some patterns that seem common in modern Arabic stylistics. In the author's attempt to create a link between the design put forward and literary criticism, she employs illustrations from Amal Dongul's poetry. Page 297

TABLE OF CONTENTS

PAPERS IN ENGLISH

Economics & Administration

1- "Effective modern marketing management in academic programs: An application on national higher educational institutes in KSA" by Saleh M. Al-Dossari, compares the reality of marketing academic programs in Saudi Arabia with other Arab countries. The author proposes a program that helps establish an apposite climate which appropriates higher education outcomes of national education to the needs of work markets. Page 11

2- "The role of banks in reducing money laundery operations in the Kingdom of Saudi Arabia," by Salah A. Abu-Nasser, aims at determining the nature of this process by reviewing the concept, the scope and stages of the process , some international efforts to fight its crimes, and the efforts of the Kingdom to battle against this process. The author proves that though she faced challenges in this war, KSA has been able to manage all positive ingredients for the benefit of its economy and its financial systems through the establishment of the Standing Committee to fight money laundry and help undermine all opposing endeavors of money laundering. Page 57

Education

3- "Work values and vocational adaptability among teachers of special education in Taif Governorate," by Wasl-Allah A. Al-Sowat, proves some positively significant link between the involved values, e.g., gender, specialization, ... etc., and the sample subjects of the study. The author provides some recommendations that emphasize the promotion and enhancement of work values for all educationalists in elementary schools. Page 83

Taif University Journal

Second Edition - Volume 8: 1433-2012

Editorial Board

Prof Aali S Al-Qurashi, Chair

Prof Saud A Al-Rawqi, Secretary

Prof Mostafa Y AL-Sa'dani, Member

Prof Hassan El-Banna Gaballa, Member

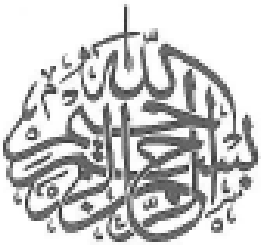
Dr Jaber M Abdullah, Member

Technical Assistants

Adel S Al-Rawqi

Salman A Al-Sulaimani

Adel A Al-Humaidi



Taif University Journal

Arts & Education

Second Edition

Volume 8: 1433-2012