



مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٦، ٤٨٩ صفحة (٢٠٢٣ م)
ردم ٠٩٨٩ - ١٣١٩
رقم الإيداع: ١٤ / ٠٢٩٤



مجلة جامعة الملك عبدالعزيز الآداب والعلوم الإنسانية

المجلد ٣١ العدد ٦

٢٠٢٣ م

مركز النشر العلمي
جامعة الملك عبدالعزيز
ص ب : ٨٠٢٠٠ - جدة : ٢١٥٨٩

<http://spc.kau.edu.sa>

■ هيئة التحرير ■

رئيساً	أ. د. أحمد بن محمد صالح عزب aazab@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. عبدالرحمن بن رجا الله السلمي aralsulami@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. عبدالرحمن العمري aaalamri 1@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. رأفت وزنه ralwazna@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. السيد خالد مطحنة Ekibrahim@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. عبد الرحمن القرني alqarni333@yahoo.com
عضواً	أ. د. هناء أبو داود habudaoud@kau.edu.sa
عضواً	أ. د. زيني الحازمي zzainy@gmail.com
عضواً	أ. د. عواطف الشريف aalherth @ kau.edu.sa

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

- دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المقدمة من مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية
نورة بنت محمد الخريف - رباب بنت عبدالرحمن مجلد ١
- صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها
سلوى إدريس بابر علي ٣٧
- تقييم دقة الخرائط الكنتورية المشتقة من النماذج الرقمية للارتفاعات المرفقة مع المتصفح Google Earth
خديجة يحيى فقيه ٧٠
- طريق مكة المكرمة - جدة في عهد الملك عبد العزيز (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية
سحر علي محمد ددع ٩٠
- دعوى الدين على الميت
خالد بن محمد بامشموس ١٢٨
- دور رأس المال البشري في تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات بالتطبيق على أعضاء هيئة التدريس والإداريين بجامعة الباحة وجامعة القاهرة
شيماء أسامه محمد صالح ١٥٩
- حديث: "البَيْعَانُ بِالْخِيَارِ مَا لَمْ يَتَفَرَّقَا أَوْ يَقُولَ أَحَدُهُمَا لِمُصَاحِبِهِ: اخْتَرْ" دراسة أصولية مقاصدية
بلقاسم بن ذاكر الزبيدي ١٨٨
- القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالصحة التنظيمية للمدرسة
سعيد بن محمد بن سعيد آل عاتق ٢٢٤
- الحمل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني في كتاب (المقصد في شرح الإيضاح)
أحمد أبكر يوسف مباركي ٢٥٨

٣٠٣		ريم عبدالله سالم الجهني	قاعدة: لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها في مجال الإعلام
٣٢٤		رحاب علي أحمد بدوي	التفسير التحليلي لسورة التكاثر
٣٤٩		خالد محمد حسين اليوبي	أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة
٣٧١		حسن بن حسين حسن آل سلمان القحطاني	المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي
٣٩٤		تركية بنت عيد بن أحمد المالكي	قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد وأثرها في نظام حماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا في المملكة العربية السعودية

English Articles (Arabic Abstracts)

page

• Comparative Analysis of Teachers' and Artificial Intelligence Evaluations of EFL Assessments for Students	٤٤٠
Saad Alqarni	
• Using Social Media for Student Learning: a quantitative study	٤٥٢
Abdullah Saeed Alahmari	
• Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis	٤٦٦
Jolin Qutub	
• A Brief Survey of the Images of Woman in Selected 19th and 20th British and American Literary Works	٤٧٨
Khalid Hassan Alqadi	
• Ahlam Mostaghanemi's Postmodernist Metafiction: Fluctuating between Dream and Reality	٤٨٩
Nada Jaber A. Alghamdi, Nesreen Al-Harby	

دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المقدمة من مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية نورة بنت محمد الخريف^١ ورباب بنت عبدالرحمن مجلد^٢

^١ماجستير إدارة المعلومات، و^٢أستاذ مشارك بقسم علم المعلومات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

¹Alkhuraifn@gmail.com

²rmejaled@kau.edu.sa

المستخلص. تهتم الدراسة بالتعرف على دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المقدمة من مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية. وعملت لتحقيق أهداف كان أهمها: التعرف على واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية. وواقع حجم التغير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية بمصرف الراجحي، وأخيرا الكشف عن أبرز التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة للإجابة على تساؤلاتها، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد العينة التي بلغ عددها (١٣٠) موظف من موظفي مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تفرغ وتحليل البيانات. وخرجت الدراسة بأن إدارة المعلومات مطبقة في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية بنسبة (٨٤.٤%)، كما يوجد تأثير بوزن نسبي (٨٠.٢%) لإدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي. وبلغ حجم التحديات التي تواجه استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (٦٤.٠%). عندها أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير برامج تدريبية للعاملين في المصرف بهدف تحسين مهاراتهم في التعامل مع إدارة المعلومات. وزيادة مستوى اهتمام الإدارة العليا بتجديد أجهزة الحاسوب والبرمجيات المستخدمة داخل المصرف ومواكبة التكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، إدارة المعلومات، الخدمات البنكية، المصرف الرقمي، بنك الراجحي.

المقدمة

أولاً: الإطار المنهجي

عملت التطورات في تكنولوجيا وإدارة المعلومات على تغيير العمل في القطاع المصرفي بصورة ملحوظة عالمياً، الأمر الذي تتطلب معه اللاحق بالركب ومشاركة القطاعات المحلية والإقليمية والدولية التطورات الرقمية والإدارية نحو تجويد العمل من خلال توفير الحلول الرقمية، حيث توفر الخدمات المصرفية الرقمية ميزة تنافسية مهمة للبنوك من حيث الوقت والموقع والتكلفة، وفي الآونة الأخيرة أصبح هناك تركيز على التقنيات المتقدمة التي هي مصدر الخدمات المصرفية الرقمية في المنافسة بين البنوك.

وتعتبر الصناعة المصرفية من أسرع القطاعات التي تدرك التطورات والتغيرات في مجال الابتكار التكنولوجي. حيث زاد الطلب على المنتجات المصرفية المستندة إلى الإنترنت نتيجة لتوسيع فهم الخدمة المركزة على العملاء، وتقليل تكلفة التحصيل، وهيكّل السوق التنافسي ورغبة المستهلكين في الوصول إلى المنتجات المصرفية بطريقة سريعة وفعالة ومنتجة، كل ذلك إلى جانب كونها متنوعة بشكل دوري، حيث إن الأدوات المصرفية الرقمية المبتكرة تجتذب طلباً سريعاً متزايداً منذ سنوات. (Hobikoğlu, 2015, 344 & Şanlı)

فالخدمات المصرفية الرقمية تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية في القطاع المصرفي، كما أنها تزيد أيضاً من رضا المستهلك، وذلك بفضل التقنيات الجديدة وتطوير الإنترنت، حيث ظهرت قنوات توزيع ومنتجات جديدة في الخدمات المصرفية الرقمية، واليوم وبسبب أجهزة الصراف الآلي، والخدمات المصرفية عبر الجوال والخدمات المصرفية عبر الإنترنت، وآلات نقاط البيع، وعمليات التحويل الإلكتروني للأموال، وبطاقات الائتمان، أصبح بمقدور العملاء أداء عملياتهم وأنشطتهم المصرفية دون الذهاب إلى البنك باستثناء السحب النقدي. (الفكي، ٢٠١٦م، ١٨٩).

وفي ضوء ما سبق تهتم الدراسة الحالية العمل على كشف واقع إدارة المعلومات ودورها في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تسعى مختلف القطاعات الحيوية في العصر الحالي نحو تحقيق النمو والتطور في أعمالها بهدف تحقيق التنافسية وضمان الاستمرارية، وفي هذا الصدد توجهت نحو تطبيق واستخدام إدارة المعلومات للاستفادة من مميزاتهما، ويعد القطاع المصرفي أحد أهم القطاعات التي استفادت من إدارة المعلومات لمواكبة التطور التقني واستخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة في شتى خدماتها، نظراً لما لها من أهمية مقارنةً بأساليب العمل التقليدية، و التي بدورها تساعدها في مواجهة التحديات المعاصرة من حيث تحقيق رضا العميل، وتجويد العمل بأقل جهد و أكثر اقتصادية، بالإضافة إلى أهمية دورها في مساعدة القطاع المصرفي على تقديم خدمة عالية الجودة وتساعد المؤسسات على التميز في أدائها وتحقيق أعلى معدلات الإنتاجية.

وتهتم الدراسة بالتعرف على الأثر الذي أحدثته إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية، بمصرف الراجحي بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المقدمة من قبل مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة لتناولها موضوع بحثي يتصف بالتجديد والحدثة، وتسعى لتقديم النتائج والتوصيات لمصرف الراجحي في المدينة المنورة بصفة خاصة، ولكافة المصارف في المملكة العربية السعودية بصفة عامة، بهدف توضيح الواقع للاستفادة والتطوير، بالإضافة لرصيد الدراسات الخاصة بتوضيح دور إدارة المعلومات وحجم تأثيرها على الخدمات المصرفية الرقمية داخل المصارف والبنوك، وأخيراً إضافة للإنتاج الفكري العربي في مجال إدارة المعلومات.

أهداف الدراسة:

يكمُن الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المقدمة من قبل مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وينبثق من هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف فرعية، وهي:

١. استعراض لدور إدارة المعلومات في القطاع المصرفي من خلال الإنتاج الفكري المنشور.
٢. التعرف على واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
٣. الكشف عن مدى التغير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية بمصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
٤. تحديد أبرز التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

١. ما دور إدارة المعلومات في القطاع المصرفي من خلال الإنتاج الفكري المنشور؟
٢. ما واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما حجم التأثير لإدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية؟
٤. ما التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية؟

منهجية الدراسة:

وفقاً لطبيعة المشكلة البحثية، والأهداف التي تسعى الدراسة نحو تحقيقها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، بأسلوب دراسة الحالة للخروج بنتائج الدراسة، حيث يعرف هذا المنهج بأنه طريقة علمية وبحثية منظمة تهدف إلى جمع الحقائق حول الأحداث الاجتماعية والظواهر العلمية ذات الصلة بالفرد الواحد أو مجموعة من الأفراد في جهة معينة، من خلال جمع البيانات والعمل على تحليلها بشكل علمي دقيق، بما يسهل من وصف الظاهرة محل الدراسة كمياً وكيفياً، ومن ثم استخلاص نتائج ودلالات يمكن تعميمها (سلاطينة؛ والجيلاني، ٢٠١٢م).

مجتمع وعينة الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة على أنه جميع مفردات الظاهرة أو الحدث أو عناصر المشكلة التي يقوم الباحث بدراستها وتحليلها، في حين توصف عينة الدراسة على أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يعمل الباحث على اختيارها باستخدام الأساليب والطرق المتعارف عليها (العمراني، ٢٠١٢م). وفي الدراسة الحالية يتمثل **مجتمع الدراسة** في كافة العاملين في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة، وسوف يتم اختيار **عينة عشوائية بسيطة** من الموظفين يبلغ حجمها عدد (١٣٠) موظف وموظفة.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة أداة **الاستبانة** في عملية جمع البيانات، وقد تم تصميم وبناء هذه الأداة من خلال الاطلاع والمراجعة للمراجع والدراسات البحثية السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومن ثم العمل على صياغة محاور وفقرات الاستبانة، وذلك استنادًا للمنهج الوصفي، وبهذا الخصوص حيث راجعت أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومتغيراتها، وحاولت أن تغطي كل المحاور من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفي الأخير تحويلها لنسخة إلكترونية باستخدام (Google Forms)، وذلك لتسهيل عملية توزيعها على أفراد عينة الدراسة.

وقد تم تقسيم الاستبيان إلى محاور أربعة رئيسية، وهي على النحو التالي:

١. **المحور الأول:** ويناقش واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة ويتكون من (٧) فقرات.
٢. **المحور الثاني:** ويناقش مستوى التطوير الذي حدث جراء تطبيق إدارة المعلومات في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة ويتكون من (٥) فقرات.
٣. **المحور الثالث:** ويناقش مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية ويتكون من (٥) فقرات.
٤. **المحور الرابع:** ويناقش التحديات التي واجهت تطبيق إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة ويتكون من (٦) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات عينة الدراسة حيث كانت الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة) وهي أقل استجابة، والدرجة (٥) كانت للاستجابة (موافق بشدة) وهي أعلى استجابة.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: **صدق الاتساق الداخلي:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة (العساف، ١٤١٦هـ)، وقد قامت الدراسة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

١. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول: واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة

جدول ١: معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول

(واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أصبح هناك اهتمام بالاعتماد على أجهزة الحاسوب والوسائل التقنية الحديثة في أداء المهام	٠.٦١٨**	٠.٠٠٠٠
٢.	يتوافر في المصرف قواعد بيانات إلكترونية تضم كافة المستفيدين لتسريع عملية البحث والاسترجاع للمعلومات	٠.٦٩٢**	٠.٠٠٠٠
٣.	توجد شبكة معلومات داخلية تربط كافة الأقسام داخل المصرف	٠.٧١٥**	٠.٠٠٠٠
٤.	يتم استخدام أنظمة الاتصال الإلكترونية في التواصل بين العاملين والإدارة والعاملين وبعضهم البعض	٠.٦٨٥**	٠.٠٠٠٠
٥.	يتم الاعتماد على أنظمة الرقابة الإلكترونية لمراقبة أداء العاملين وتحديد مستوى جودة الخدمات	٠.٦٩٦**	٠.٠٠٠٠
٦.	تزايد الاعتماد على الخدمات المصرفية الرقمية بشكل كلي	٠.٦٣٨**	٠.٠٠٠٠
٧.	يوجد أنظمة الرد الآلي للرد على استفسارات وشكاوى العملاء المستفيدين من المصرف	٠.٥٤٨**	٠.٠٠٠٠

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وبذلك تعتبر المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

٢. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني: مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة.

جدول ٢: معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني

(مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	سرعت من وتيرة تقديم الخدمات للمستفيدين	٠.٧٢٣**	٠.٠٠٠
٢.	يتم الاعتماد على الأنظمة الإلكترونية في تقديم الخدمات	٠.٦٧٧**	٠.٠٠٠
٣.	تستخدم التطبيقات الإلكترونية عبر الجوال في القيام بالخدمات المصرفية من (تحويل/ إيداع/ سحب)	٠.٦٢٣**	٠.٠٠٠
٤.	خفضت من التكاليف المالية اللازمة لتقديم الخدمات للمستفيدين	٠.٦٦٨**	٠.٠٠٠
٥.	زاد عدد العملاء المتعاملين مع المصرف عما كان في السابق	٠.٧٣٥**	٠.٠٠٠

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وبذلك تعتبر المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

٣. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث: مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية

جدول ٣: معاملات الارتباط لفقرات المحور الثالث

(مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تزايد مستوى الخصوصية والأمان من وجهة نظر المستفيدين	^{**} ٠.٦٢٣	٠.٠٠٠٠
٢.	ارتفع مستوى رضا العملاء والمستفيدين عن جودة الخدمات	^{**} ٠.٧٢٤	٠.٠٠٠٠
٣.	أصبحت الخدمات المصرفية تحظى بالموثوقية والضمان من قبل المستفيدين	^{**} ٠.٧٨٥	٠.٠٠٠٠
٤.	تتميز الخدمات المصرفية الرقمية بالمرونة والكفاءة	^{**} ٠.٦٦٤	٠.٠٠٠٠
٥.	خفضت من نسب الشكاوى المقدمة من المستفيدين حول جودة الخدمات المصرفية	^{**} ٠.٥٩٢	٠.٠٠٠٠

^{**} دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وبذلك تعتبر المحور الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

٤. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع: التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة

جدول ٤: معاملات الارتباط لفقرات المحور الرابع

(التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	عدم الاهتمام بإجراء صيانة دورية لأجهزة الحاسوب المستخدمة	^{**} ٠.٨٩٠	٠.٠٠٠٠
٢.	قلة عدد الفنيين والخبراء المختصين بالدعم الفني والصيانة في المصرف	^{**} ٠.٩١٠	٠.٠٠٠٠
٣.	عدم حصول العاملين في المصرف على برامج تدريبية لتحسين مهاراتهم في التعامل مع نظم إدارة المعلومات	^{**} ٠.٩١٥	٠.٠٠٠٠
٤.	ضعف في مستوى اهتمام الإدارة العليا بتجديد أجهزة الحاسوب والبرمجيات المستخدمة	^{**} ٠.٨٦٩	٠.٠٠٠٠
٥.	محدودية الموارد المالية المخصصة لتطوير إدارة المعلومات المستخدمة في المصرف	^{**} ٠.٨٩٢	٠.٠٠٠٠
٦.	عدم وجود جهات رقابية تشرف على عملية تطبيق واستخدام نظم المعلومات	^{**} ٠.٩٠٦	٠.٠٠٠٠

^{**} دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وبذلك تعتبر المحور الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: الصدق البنائي: إن الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول ٥: محاور الدراسة ومعامل الارتباط لكل محور بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة	٠.٤٦٦**	٠.٠٠٠
المحور الثاني: مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة	٠.٤٢٨**	٠.٠٠٠
المحور الثالث: مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية	٠.٦٧٥**	٠.٠٠٠
المحور الرابع: التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة	٠.٧٤٤**	٠.٠٠٠

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط توضح أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة ٠.٠٥ بمعنى أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائية، ونسب معامل الارتباط كانت تتراوح ما بين (٠.٤٢٨) و (٠.٧٤٤).

١٠ / ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط (الرجاوي، ٢٠١٠م)، بمعنى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

استخدمت الدراسة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول ٦ : معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة	٧	٠.٧٨٤
المحور الثاني: مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة	٥	٠.٧١٩
المحور الثالث: مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية	٥	٠.٧٢٩
المحور الرابع: التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة	٦	٠.٩٥٦
جميع فقرات أداة الدراسة	٢٣	٠.٨٤٤

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠.٧١٩) و (٠.٩٥٦) لمحاور الدراسة الثلاثة

في حين كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة (٠.٨٤٤) وهو معامل ثبات مرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (١) قابلة للتوزيع. وبذلك تكون الدراسة قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي تعرف اختصارًا (SPSS)، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها ما يلي:

١. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages): ويستخدم هذا الأمر للتعرف على تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة.

٢. معاملات الارتباط (Correlation coefficient): للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، والعلاقة بين المتغيرات.

٣. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): للتعرف على ثبات استبانة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي (Mean) والوزن النسبي: للتعرف على الوزن النسبي ومتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

مصطلحات الدراسة:

١. إدارة المعلومات (information management): المفهوم الاصطلاحي: هي عملية تتضمن استخدام مجموعة من الأدوات والوسائل الإلكترونية التكنولوجية الحديثة، وذلك بهدف تحقيق المرونة والفاعلية ولتوفير استخدام أكثر تفاعلية لمساعدة أفراد المجتمع أو جمهور المستفيدين من منظمة معينة، حيث تتعامل إدارة المعلومات بشكل عام مع الوثائق والمعلومات الصوتية والنصية والصور والفيديو وما إلى ذلك (خلفلاوي، ٢٠١٢م، ١٢٧).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة الأجهزة والبرمجيات التقنية الحديثة التي يستخدمها مصرف الراجحي لإدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالبنك وبالعملاء، وذلك في صدد توفير خدمات سريعة وأكثر مرونة.

٢. الخدمات المصرفية الرقمية (digital banking): المفهوم الاصطلاحي: يقصد بها تلك الخدمات المصرفية التي تقدم بصورة إلكترونية من خلال شبكات الاتصال الإلكتروني، وذلك من خلال قنوات التواصل الإلكترونية التفاعلية، وباستخدام شبكة الإنترنت (الباهي، ٢٠١٦م، ٩).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة الخدمات المصرفية التي يوفرها مصرف الراجحي لعملائه، بحيث يمكن للعملاء تنفيذ وإجراء هذه الخدمات المصرفية عبر الإنترنت، وذلك باستخدام تطبيقات الجوال المحمول أو باستخدام المتصفحات الإلكترونية أو عبر شبكات التواصل الاجتماعي مثل خدمات الرد على الاستفسارات والمتابعة.

٣. تطوير الخدمات المصرفية الرقمية (Development of digital banking services): المفهوم الاصطلاحي: هي العملية التي تتضمن إضافية مزايا أخرى جديدة لتلك الخدمات المصرفية الأساسية القائمة، وذلك من خلال استخدام التقنيات الرقمية الحديثة (المخلفي، ٢٠١٨م، ٦٠٢).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة المميزات الجديدة التي طرأت على الخدمات المصرفية التي يقدمها مصرف الراجحي في المدينة المنورة، والتي تعتمد بشكل أساسي على التحول الرقمي والتقنيات الإلكترونية.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: وتتمثل في التعرف على دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية.

٢. **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة عشوائية من الموظفين العاملين في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة.

٣. **الحدود الزمانية:** تمت الدراسة وطبقت في الربع الثاني من عام ٢٠٢٢م.

٤. **الحدود المكانية:** مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرت (أبو العز، ٢٠٢١م) دراسة بعنوان (أثر تطبيق تكنولوجيا الرقمنة المالية على الشمول المالي في القطاع المصرفي بالدول الأفريقية). وهدفت في دراستها التعرف إلى تأثير اختبار وتطبيق تكنولوجيا الرقمنة المالية والمتمثلة في (ماكينات الصراف الآلي، وبطاقات الائتمان والديون الإلكترونية، والنقود المحمولة) على الشمول المالي في القطاع المصرفي بالدول الأفريقية. وقد شملت عينة الدراسة عدد من البنوك في ١٥ دولة في أفريقيا. ومن خلال تحليل البيانات توصلت هذه الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لاستخدام ماكينات الصراف الآلي والنقود المحمولة على الشمول المالي في البنوك محل الدراسة، في حين بينت النتائج عدم وجود أي تأثير للديون الإلكترونية وبطاقات الائتمان.

كما جاءت دراسة (المخلافي، ٢٠١٨م) بعنوان (دور نظام أمن المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية: دراسة ميدانية بالتطبيق على البنوك اليمنية) والتي سلطت الضوء على دور نظام أمن المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية في البنوك اليمنية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الدراسة، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وشملت عينة الدراسة عدد (١٣٣) من العاملين في إدارة وأقسام تكنولوجيا المعلومات والتسويق وخدمة العملاء في البنوك اليمنية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها التأكيد على أن البنوك التجارية في اليمن لديها نظام لأمن المعلومات يساهم في تحقيق مبادئ (السرية والخصوصية، والاعتمادية) بدرجة معقولة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة توافر أبعاد نظام أمن المعلومات مع تطوير سوق الخدمات المصرفية في البنوك اليمنية.

تناول (الباهي، ٢٠١٦م) في رسالة الماجستير الخاصة به والتي بعنوان (أثر جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية على رضا الزبائن: دراسة ميدانية على البنك الإسلامي الأردني في عمان - الأردن). التعرف لأثر جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية على رضا عملاء البنك الإسلامي الأردني في عمان بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، حيث وزعت على عينة مكونة من (٢٨٣)

من عملاء البنك الإسلامي الأردني بعمان. وتوصلت هذه الدراسة لعدة نتائج أهمها التأكيد على أن مستوى جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية بشكل عام في البنك الإسلامي الأردني كانت مرتفعة، كما بينت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لجودة الخدمات المصرفية الإلكترونية (سهولة الاستخدام، توفير الوقت، السرية، الأمان) على رضا العملاء في البنك الإسلامي الأردني.

وسعى (الفكي، ٢٠١٦م) في دراسة بعنوان (دور التسويق في انتشار خدمات الصيرفة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على مصارف محافظة الأفلاج). توجه النظر لدور التسويق والحملات الترويجية الإلكترونية في انتشار خدمات الصيرفة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عملاء المصارف في محافظة الأفلاج وقد استخدم الباحث منهج البحث الاجتماعي في إعداد الدراسة، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت عدد (٧٠) موظف من موظفي مصرف الراجحي والرياض بمحافظة الأفلاج. وقد توصلت هذه الدراسة لعدة نتائج أهمها أن هناك عدم وعي بشكل كامل لدى موظفي المصارف بخدمات الصيرفة الإلكترونية، كما بينت النتائج عدم توفر المعرفة الكافية لبعض العملاء في التعامل مع الخدمات المصرفية الإلكترونية.

وهدف (الرشيدي، ٢٠١٥م) في دراسة بعنوان (دور البنوك الإلكترونية في تطوير إدارة الخدمات المصرفية بدولة الكويت بالتطبيق على بنك الكويت الوطني: دراسة ميدانية). التعرف على دور البنوك الإلكترونية في تطوير إدارة الخدمات المصرفية بدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الدراسة، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من العملاء والموظفين العاملين في بنك الكويت الوطني والفروع التابعة له في دولة الكويت، وعددها ٢٢ فرع، وقد بلغت العينة عدد (٤٣٢) عميل، وعدد (٣٩٤) موظف. وقد بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العوامل المتعلقة بالعميل والمتعلقة بالبنك والمتعلقة باستخدام البنوك الإلكترونية واستخدام البنوك الإلكترونية لإتمام معاملاته المصرفية. كما أوضحت النتائج وجود تأثير لتصميم الموقع الإلكتروني والبنية الأساسية الإلكترونية على مدى استخدام العميل للبنوك الإلكترونية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرى باحثون (Kitsios et al, 2020) دراسة بعنوان (Digital Transformation and Strategy in the Banking Sector: Evaluating the Acceptance Rate of E-Services). سعوا فيها للكشف عن مستوى ومعدل قبول التحول الرقمي في القطاع المصرفي في اليونان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج المسحي في إعداد الدراسة، كما طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٦١) موظف في القطاع البنكي في اليونان. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها

الإشارة إلى أن الموظفين في البنوك اليونانية لا يتعرضون للتهديد من حيث إلغاء دورهم من خلال الخدمات المصرفية الرقمية، ولكنهم بحاجة إلى التوجيه والتدريب حول كيفية تطبيق هذه التقنيات الجديدة. كما أكدت النتائج على أن الرقمنة تخلق فرصاً جديدة للتنمية، وتسهم في إحداث التغيير والتطوير المنشود في قطاع الأعمال المصرفية.

وقام آخرون (Kondratyeva et al, 2020) في دراسة بعنوان (The role of information technologies in ensuring banking security) بتسليط الضوء على تقنيات المعلومات الحديثة والأساليب التي تهدف إلى تعزيز العمليات التجارية، والتي يؤدي تنفيذها إلى زيادة أمن المؤسسات المالية وقدرتها على مقاومة التهديدات الخارجية، واستخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي والمنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت هذه الدراسة لعدة نتائج أهمها التأكيد على ضرورة تطبيق أنظمة أمنية حديثة لخلق مساحة عمل آمنة للبنوك، كما تم التأكيد على أهمية تتبع التهديدات والمخاطر المرتبطة بمعلومات المستخدم وموارده بطريقة سريعة وفي الوقت المناسب، كما أشارت النتائج إلى ظهور التقنيات الحديثة المبتكرة يوفر الفرصة للقطاع المصرفي لتحسين وتحديث عمليات أنشطته، ولكن من ناحية أخرى؛ فإنه يمكن استخدام نفس التقنيات المتقدمة من قبل المحتالين، مما ينتج عنه تأثير ضار على كل من البنوك والمستهلكين.

وكشفت دراسة (Nguyen, 2020) بعنوان (Factors Affecting the Intention to Use Digital Banking in Vietnam) عن أهم العوامل المؤثرة في بنية استخدام الخدمات المصرفية الرقمية في فيتنام، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة في جمع البيانات، وقد شملت عينة الدراسة عينة بلغ عددها (٢٠١) عميل لديهم إمكانية الوصول إلى الخدمات المصرفية الرقمية. وأظهرت نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة أن الموقف من الخدمة، والفائدة المتصورة لهما آثار إيجابية على نية الاستخدام، كما أظهرت النتائج أيضاً أن سهولة الاستخدام، والمخاطر المتصورة لها تأثير سلبي على الموقف تجاه الخدمة، في حين أشارت النتائج إلى الثقة والراحة لا تؤثر على نية استخدام الخدمات المصرفية الرقمية.

وسعت دراسة (Banu et al, 2019) بعنوان (Online Banking and Customer Satisfaction: Evidence from India) إلى تقييم مستوى رضا العملاء في الخدمات المصرفية عبر الإنترنت في الهند، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الدراسة، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة في جمع البيانات من عينة الدراسة، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٧٥٠) عميل في البنوك الحكومية والخاصة في الهند. وتوصلت هذه الدراسة لعدد من النتائج أهمها الإشارة إلى أن البنية التحتية للخدمات المصرفية عبر الإنترنت لا تزال في مرحلتها الأولية

في الهند. وقد كشفت الدراسة عن أن الكفاءة الذاتية وسهولة الاستخدام وتوفير التكلفة والوقت تلعب دورًا حيويًا في التأثير على الفائدة المتصورة للخدمة المصرفية عبر الإنترنت.

وتناولت رسالة ماجستير للباحثين (Sonono, 2017 & Ortstad) بعنوان (The Effects of the Digital Transformation Process on Banks Relationship with Customers – Case Study of a Large Swedish Bank) التحقق من آثار عملية التحول الرقمي على علاقة البنوك بالعملاء لأحد البنوك السويدية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ومنهج دراسة الحالة، والمقابلات شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت لعدة نتائج أهمها الإشارة إلى أن من خلال التحول الرقمي أصبحت علاقة البنوك مع العملاء أقل تخصيصًا وأكثر آلية، كما أن المواءمة في البنك قد ساهمت في زيادة الرضا بين العملاء ذوي التوجه الرقمي.

ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة:

وتكمن الاستفادة من الدراسات السابقة في توضيح وشرح الجزء النظري للدراسة الحالية، بالإضافة إلى الاستعانة بالدراسات السابقة في إعداد وبناء أداة "الاستبانة"، من خلال تحديد محاورها الرئيسية وصياغة فقراتها. وتتميز الدراسة الحالية عن سابقتها في عدة جوانب أهمها مناقشة موضوع بحثي حديث يتصف بالأصالة والحدثة، حيث أنه - على حد علم الدراسة - لم يسبق أن تناولت أي دراسة بحثية موضوع إدارة المعلومات بمصرف الراجحي بالمدينة المنورة على مستوى المملكة العربية السعودية، وركزت الدراسات السابقة على دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير الخدمات المصرفية والقطاع المصرفي، في حين أن الدراسة الحالية تتناول موضوع إدارة المعلومات ودورها في تطوير الخدمات الرقمية في القطاع المصرفي، وذلك من خلال دراسة ميدانية في مصارف الراجحي بالمملكة العربية السعودية، وبالتحديد في المدينة المنورة.

ثانيًا: الإطار النظري:

إدارة المعلومات:

إن إدارة المعلومات هي واحدة من أكثر المكونات ذات الصلة ببيئة الأعمال في عصرنا الحالي، حيث أنها توفر فرصًا كبيرة لنجاح المنظمات والمؤسسات المختلفة؛ حيث توفر لهم القدرة على جمع البيانات ومعالجتها وتوزيعها ومشاركتها بطريقة متكاملة في الوقت المناسب؛ بالإضافة إلى ذلك، فهي تساعد في تضيق الفجوات الجغرافية، مما يسمح للموظفين داخل هذه المؤسسات بأن يكونوا أكثر كفاءة، وهو ما ينعكس على مستوى الأداء والذي يتضح في درجة تحسين العمليات والإدارة وإدارة المعلومات، مما يؤدي إلى ظهور العديد من التأثيرات الإيجابية على إنتاجية المؤسسات وقدرتها التنافسية.

وفي مجتمعنا القائم على المعرفة والتكنولوجيا، تلعب المعلومات دورًا أساسيًا ويتم تحقيق أقصى استفادة منها باستخدام أنظمة إدارة المعلومات على مستوى المنظمة، ومن منظور الإدارة التنظيمية يمكن تعريف إدارة المعلومات على أنها مجموعة من البيانات والمعلومات، حيث تتيح تدفق المعلومات وانتقالها بين الأقسام المختلفة داخل المنظمات، وذلك من أجل المساعدة في إنشاء وتحقيق الأهداف التنظيمية.

وفي ظل الحاجة إلى تطوير القطاع المصرفي والطلبات المتزايدة فيما يتعلق بتحسين خدمة العملاء، وتحسين جودة الأداء، وكفاءة المعاملات وأمنها، وتحسين العمليات الداخلية، والحد من مستوى تعقيد المنتجات والخدمات، عرفت أنظمة إدارة المعلومات المصرفية تطورًا مستمرًا، وأصبحت تستخدم بشكل متزايد في القطاع المصرفي، وبخاصة في الوقت الحالي، حيث تستخدم أنظمة إدارة المعلومات المصرفية من أجل تلبية معايير عالية، في سياق تحديات محددة، والتي تتعلق بشكل خاص بضغط التكاليف، وإدارة الموارد الأكثر تعقيدًا أو لضمان أمن المعلومات، وأنظمة إدارة المعلومات تشير عادةً إلى الأجهزة والبرامج المستخدمة لإدارة المعلومات ومتطلبات معالجة البيانات داخل المنظمة.

٢/ مفهوم إدارة المعلومات:

إدارة المعلومات (information management) هي جمع المعلومات وإدارتها من مصدر واحد أو أكثر وتوزيع تلك المعلومات على جمهور واحد أو أكثر، وتعني الإدارة التنظيم والتخطيط، والمراقبة، والتحكم في أنشطة المعلومات ومعالجتها وتقييمها والإبلاغ عنها من أجل تلبية أهداف العمل وتمكين وظائف المنظمة في إيصال المعلومات (Kaur, 2012, 425). كما تم وصفها بأنها مجموعة تتكون من الموارد البشرية "الأفراد" والأجهزة التي تسند إليها عملية جمع المعلومات وتخزينها والعمل على تحليلها بهدف استرجاعها مرة أخرى، وذلك من أجل تحقيق الفعالية والكفاءة في عملية اتخاذ القرار من خلال الاعتماد على البرمجيات الحديثة (طويهي، ٢٠١٥م، ١٠) كما وصفت بأنها هي مجموعة من المكونات التي تضمن معالجة البيانات لغرض الحصول على المعلومات، فمن خلال أنشطة الجمع والمعالجة والتخزين والتنظيم والتوزيع للمعلومات، يتم ضمان دعم القرار لتحقيق الأهداف التنظيمية (Georgescu and Jeflea, 2015, 269). إن إدارة المعلومات هي أنظمة تشبه تطبيقات الحاسوب، ويتم استخدامها لإدارة معلومات جميع عملاء البنك في بيئة عمليات البنك، وتشمل وظائفه الأساسية من حيث إنشاء رسم تخطيطي موحد يحتوي على معلومات جميع عملاء البنك بالإضافة إلى تقديمه في الوقت المناسب وبشكل سريع (Qiu and Yang, 2016, 915). وفي تعريف آخر تم وصفها من قبل (Almazán et al, 2017, 322) بأنها مجموعة من الوسائل البشرية والمادية المسؤولة عن معالجة المعلومات، حيث

تستخدم إدارة المعلومات معدات الكمبيوتر وقواعد البيانات والبرمجيات والإجراءات ونماذج التحليل والعمليات الإدارية لاتخاذ القرار. وتمثل إدارة المعلومات ذلك الرابط المتصل بين أنظمة المعلومات والإدارة والأداء التنظيميين، حيث تظهر المنظمة خصائص جودة المعلومات التي تتكون من بيانات دقيقة، يتم إنتاجها في الوقت المناسب، وفي ذات السياق والغرض، وبكل كفاءة، ومناسبة من حيث التكلفة (Al-Nsour et al, 2019, 527-528). كما أنها تعد مجموعة من المكونات المترابطة التي تجمع أو تسترد، وتعالج وتخزن وتوزع المعلومات لدعم عمليات صنع القرار والتحكم في المنظمة، بالإضافة إلى دعم اتخاذ القرار والتنسيق والرقابة، يمكن لإدارة المعلومات أيضًا مساعدة المديرين والعاملين في مجال المعرفة على تحليل المشكلات وتصور المشكلات المعقدة وإنشاء منتجات جديدة (Libardo et al, 2019, 2).

٣/أهمية إدارة المعلومات:

إن أهمية إدارة المعلومات بالنسبة للمؤسسات المختلفة تكمن في التالي بحسب ما يرى (أبو كريم، ٢٠١٣م، ١٢-١٣):

١. تسهل من عملية اكتشاف الأخطاء ووضع حلول لمعالجتها.
٢. تعمل على توفير المعلومات لكافة المستويات الإدارية داخل المنظمة.
٣. توفر قاعدة بيانات يمكن الرجوع إليها في أي وقت واستخدامها.
٤. تسريع عملية معالجة البيانات؛ بالإضافة إلى قدرتها العالية على تخزين البيانات.
٥. توفير وسائل اتصال سريعة ومتطورة تسهل من عملية نقل واستقبال المعلومات.
٦. تحقيق الفعالية في عملية اتخاذ القرار.
٧. تنمية طريقة العمل داخل المؤسسات وفق نظم ومعايير واضحة وطرق عمل محددة.

أهمية إدارة المعلومات في البنوك:

في ظل التطور السريع لتكنولوجيا الحاسوب، وتكنولوجيا الشبكات الإلكترونية وكذلك تكنولوجيا الاتصالات، لذا أصبحت البنوك تستخدم هذه التقنيات لتحقيق ابتكار رائع في الإدارة، حيث يعتمد نظام إدارة المعلومات على البشر لنقل المعلومات وجمعها ومعالجتها وتخزينها وصيانتها وتحديثها من خلال برامج الكمبيوتر والأجهزة والإنترنت والبرامج المكتبية الأخرى، وذلك لغرض تحسين كفاءة المؤسسات وفعاليتها وقدرتها التنافسية، وتوفير أساس للمؤسسات في صنع القرار والتحكم والتشغيل ومساعدة المؤسسات على تحقيق نظام الإنسان والآلة المتكامل المخطط (Qiu and Yang, 2016, 916). كما أن استخدام أنظمة إدارة المعلومات في المعاملات المصرفية

يسهم في تحسين وزيادة الكفاءة، وتسريع مواعيد التسليم، وتجعل المعاملات أسهل مع التدفق السلس للمعلومات، وتوفر استجابات سريعة ضد المخاطر الاحتياطية، وتعمل على تقليل الأخطاء وتقديم خدمات ذات جودة أفضل وما إلى ذلك، وقد عززت تكنولوجيا المعلومات استخدام أجهزة الصراف الآلي، والخدمات المصرفية عبر الإنترنت، والتحويل الإلكتروني للأموال، والخدمات المصرفية عبر الهاتف، وغيرها من الخدمات.

٥/ دور إدارة المعلومات في القطاع المصرفي:

تلعب إدارة المعلومات دور إيجابي كبير في القطاع المصرفي، حيث إن لها العديد من المميزات والإيجابيات، والتي من أهمها بحسب ما يشير (الجبلي، وحسين، ٢٠٢١م، ٧٠-٧١) ما يلي:

١. تحسين آليات جذب العملاء، حيث تسهل عملية إدارة البيانات والمعلومات داخل القطاع المصرفي، وتمكن المصارف من التوسع في المناطق الجغرافية المختلفة، ما يتيح الفرصة لجذب أكبر عدد من العملاء.

٢. لها دور هام في معالجة المعاملات المعقدة بكل سرعة ودقة، حيث تسهل عملية تسوية جميع الحسابات بشكل صحيح، بما ينعكس على مستوى الجودة في القطاع المصرفي.

٣. مساعدة البنوك على الوصول إلى الشمول المالي، حيث تساعد البنوك والعملاء على الوصول إلى خدمات مالية مفيدة وبأسعار أقل، بما يلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم، حيث توفر خدمات مالية تتسم بالمسؤولية والاستدامة.

٤. تقديم التحليلات المالية المتقدمة، وذلك من خلال الاعتماد على البرمجيات الحديثة لتحليل المخزون الكبير المتوافر من البيانات، بما يمكن المؤسسات من إعادة تصميم منتجاتها بما يلبي توقعات العملاء وتفضيلاتهم.

٥. خفض تكلفة الخدمات، بجانب تسريع أداء المهام وتقليل الوقت المستغرق في المعاملات.

٦. نقل المعرفة وتحقيق الشفافية، وتحسين مستوى كفاءة استخدام رؤوس الأموال والموارد، وإدارة الملكية الفكرية والأصول.

تطوير الخدمات المصرفية:

إن تحسين وتطوير الخدمات المصرفية يعني إضافة العديد من المزايا الجديدة التي لم تكن موجودة مسبقاً في هذه الخدمات، بحيث تؤدي هذه الخدمات متطلبات وتوقعات العملاء المستفيدين، ويساعد تطوير وتحسين الخدمات المصرفية في ضمان بقاء المصرف "البنك" واستمراره للمنافسة في بيئة الأعمال، والتي أصبحت متغيرة بشكل متسارع، كما أن تطوير

الخدمات المصرفية يسهم في تحقيق عدد من الأهداف بحسب ما ذكرت (شيرين المخلافي، ٢٠١٨م، ٦٠٢)، والتي من أهمها ما يلي:

أولاً: الأهداف المالية: وتتمثل هذه الأهداف في زيادة الأرباح المالية، وتحقيق ارتفاع في معدلات العائد على الاستثمار، وزيادة المبيعات والإيرادات، ونمو الحصة السوقية للمصرف، وزيادة صافي القيمة الحالية للمالكين).

ثانياً: الأهداف غير المالية: وهي مجموعة من الأهداف تتمحور حول الخدمة المصرفية نفسها، مثل تحسين جودة الخدمات، وزيادة رضا العملاء، وتحقيق الميزة التنافسية، وتحسين سمعة المصرف ومعدلات انتشاره في السوق).

٧/ التكنولوجيا الحديثة والخدمات المصرفية:

لقد شهد العالم في الآونة الأخيرة ثورة معلوماتية هائلة، وقد ساهمت هذه الثورة في تحقيق النمو والتقدم في مختلف المجالات والميادين، ومن أهم هذه المجالات التي استفادت من هذا النمو والتطور نذكر القطاع المصرفي، حيث بفضل هذا النمو التكنولوجي والإنترنت ظهر ما يعرف بالتجارة الإلكترونية، والتي انعكست تأثيراتها ليظهر فيما بعد بالبنوك الإلكترونية عبر الإنترنت، حيث أتاح التطور التكنولوجي إمكانية تقديم الخدمات المصرفية بشكل إلكتروني، وهذه الخدمات المصرفية الرقمية عبر الإنترنت تمثل شكلاً جديداً من الخدمات المصرفية، وقد مثلت هذه الخدمات أهمية كبيرة بالنسبة للعملاء، بما يتلاءم مع احتياجات المستفيدين المتطورة والمتنامية (الرشيدي، ٢٠١٥م، ٢٥٢).

الخدمات المصرفية الرقمية:

من أهم التعريفات والمفاهيم التي وصفت الخدمات المصرفية الرقمية ما يلي:

هي مجموعة من الخدمات البنكية التي تتم بطرق مبتكرة من خلال شبكات الاتصال الإلكترونية، فهي عملية إجراء العمليات المصرفية التقليدية ولكن من خلال استخدام تكنولوجيا الإنترنت الحديثة، بما يتيح للعملاء التفاعل الآلي والتسوق والشراء والتسليم عبر الإنترنت، والتواصل مع البنك بشكل سريع وأمن وأكثر سهولة ومرونة (الباهي، ٢٠١٦م، ٢٧).

تعرف الخدمات المصرفية الرقمية على أنها تلك الخدمات المصرفية التقليدية التي يتحول تنفيذها والحصول عليها من خلال الطرق التقليدية إلى الطرق الإلكترونية الحديثة باستخدام أجهزة الحاسوب أو الجوال وباستخدام التطبيقات الإلكترونية المتاحة عبر شبكة الإنترنت (الفكي، ٢٠١٦م، ١٨٨).

إن الخدمات المصرفية الرقمية يقصد بها إتمام العمليات المصرفية من خلال شبكات الاتصال الرقمية، سواء كانت هذه العمليات المصرفية تقليدية أو حديثة، حيث يستطيع العميل إنهاء كافة الخدمات المصرفية التي يريدها في أي وقت وفي أي مكان من دون الحضور إلى المصرف (الرواشدة، ٢٠١٨م، ٢٦).

وتعرف الخدمات المصرفية بأنها خدمات تتضمن استخدام نظام الدفع الإلكتروني لتمكين العملاء من إجراء المعاملات المالية عبر الإنترنت، وتشمل هذه المعاملات المالية التحقق من أرصدة الحسابات والحصول على كشوف الحسابات البنكية وطلبات القروض والسداد وتحويلات الأموال وتسديد المدفوعات، بما يساعد على تسريع العملية المصرفية للعملاء وزيادة الكفاءة في النظام المصرفي، كما تعد الخدمات المصرفية عبر الإنترنت شكلاً من أشكال التجارة الإلكترونية (Khrais, 2019).

كما وصفت بأنها مجموعة متنوعة من الخدمات الرقمية الحديثة التي تعتمد على تقنيات المعلومات المالية مثل التمويل والمدفوعات والتخطيط المالي والاستثمارات المالية، والتي بدورها تدعم العمليات المشتركة بين العملاء والمؤسسات المصرفية والمالية (الجبلى؛ وحسين، ٢٠٢١م، ٦٢).

والخدمات المصرفية الرقمية يشار إليها على أنها تلك المنتجات أو الخدمات المالية بما فيها المدفوعات والتحويلات والادخار والائتمان والتأمين، والأوراق المالية والتخطيط المالي وبيانات الحساب المصرفي، والتي يتم التحكم فيها وإدارتها وتسييرها من خلال التكنولوجيا الرقمية الحديثة (قوجيل؛ وناصر الدين، ٢٠٢١م، ٧٢).

أهمية الخدمات المصرفية الرقمية:

إن وجود الخدمات المصرفية الرقمية يمثل أهمية كبيرة بالنسبة لكلاً من البنوك والعملاء، كما أنه يوفر العديد من المميزات والإيجابيات، وتتمثل أهمية الخدمات المصرفية الرقمية بحسب ما يرى (الباهي، ٢٠١٦م، ٢٢) فيما يلي:

١. توفير النفقات المالية التي يتحملها البنك لإجراء المعاملات المصرفية.
٢. تعزيز وزيادة درجة الولاء والارتباط التي تتولد لدى العملاء تجاه البنك، نظراً لما يقدمه البنك من خدمات مميزة تلبي احتياجاتهم.
٣. إتاحة الفرصة أمام البنك لإمكانية الوصول إلى قاعدة أوسع من العملاء.
٤. تقديم خدمات مصرفية كاملة وجديدة.
٥. سرعة الخدمات المصرفية، حيث يتيح الإنترنت سرعة الانتهاء من العمليات المصرفية الرقمية. كما أن الخدمات المصرفية الرقمية تمكن سكان المناطق النائية من الوصول إلى

الخدمات المصرفية، حيث لا يلزم الاستثمار أو البنية التحتية من البنوك، كما تقدم رقمنة الخدمات المصرفية مزايا متعددة لكل من المؤسسات المصرفية وعملائها، وتعمل البنوك التي تستخدم التقنيات الرقمية على توفير الوقت وتقليل تكاليف التشغيل وتحسين أساليب المراقبة وإدارة المخاطر والتحكم، فضلاً عن قدرتها على تقديم منتجات وخدمات في السوق بجودة محسنة، وأيضاً يمكن للعملاء الذين يستخدمون الخدمات المصرفية الرقمية تقليل الوقت بين المعاملات وإتمامها بشكل آمن، بالإضافة إلى إتاحة الخدمات المصرفية للأشخاص الذين يعيشون في المناطق النائية دون التواجد المادي للبنوك، والخدمات يتم تشغيلها مع عدد أقل من الموظفين، وزيادة مستوى رضا العملاء (Kitsios et al, 2021, 2).

معايير وأبعاد جودة الخدمات المصرفية الرقمية:

تشير جودة الخدمات المصرفية الرقمية إلى مدى تطابق الخدمات المصرفية التي تتم بواسطة شبكات الإنترنت مع احتياجات العميل وطموحاته من الخدمة، أي أن هذه الخدمات تتوافق مع معايير الجودة المعمول بها (الرواشدة، ٢٠١٨م، ٢٦). وجودة الخدمات المصرفية الرقمية تعني مدى ملائمة الخدمات المصرفية الرقمية لتوقعات ومتطلبات العملاء، ومن أهم وأبرز معايير جودة الخدمات المصرفية الرقمية بحسب ما ذكر (الباهي، ٢٠١٦م، ٤٤-٤٦) ما توضحه الدراسة فيما يلي:

١. **سهولة الاستخدام:** ويعني مدى المرونة والبساطة في استخدام الخدمة المصرفية بشكل إلكتروني، حيث كلما كان النظام يتصف بالبساطة والوضوح، والجودة من حيث جاذبية التصميم ومرونة إجراءات الدخول والخروج والأمن والدقة في تصميم الشاشات، بما يلي احتياجات وتوقعات العملاء.

٢. **توفير الوقت:** وهذا المعيار يشير لمدى قدرة الخدمة المصرفية الرقمية على توفير الوقت بالنسبة للعميل، حيث تساعده على سرعة إنجاز المعاملات المصرفية بشكل سريع من دون التقيد بعائق الزمان أو المكان أو مشكلات التزاحم كما هو معتاد في الخدمات المصرفية التقليدية.

٣. **السرية:** وتعني الدقة في إنجاز المعاملات المصرفية، والحفاظ على خصوصية بيانات العملاء وحمايتها من مخاطر الانتهاك والاختراق.

٤. **الأمان:** وهذا المعيار يعبر عن خلو الخدمة المصرفية الرقمية من المخاطرة، وذلك من خلال ضمان أمن معلومات الأشخاص سواء المعلومات الشخصية أو المالية.

٥. **الرضا:** ويعبر هذا المعيار عن درجة الشعور الإيجابي والإحساس بالسعادة الذي يتولد لدى العملاء بفعل استخدامهم لهذه الخدمات المصرفية، وذلك نتيجة لتوافق الخدمات المقدمة لهم مع توقعاتهم.

وفي ذات السياق أيضًا؛ فقد أشار كلاً من (Altaie and Sharma, 2019) & Jerene) (Mohammed, 2020 إلى عدد من الأبعاد والمعايير المحددة لجودة الخدمات المصرفية الرقمية، وتوضح الدراسة هذه الأبعاد فيما يلي:

١. **الأمن والخصوصية وحماية البيانات:** لقد أدى التطور الإيجابي للخدمات المصرفية الإلكترونية على مدى العقود الماضية إلى سعي البنوك إلى إنشاء أنظمة آمنة للخدمات الإلكترونية، بما في ذلك اتخاذ الإجراءات المضادة الفعالة ضد الاحتيال المالي والجرائم الإلكترونية والهجمات الخبيثة المرتبطة بها.

٢. **سهولة الاستخدام المتصورة:** هي الدرجة التي يؤمن بها الشخص بسهولة استخدام التكنولوجيا أو النظام، وتعد سهولة الاستخدام المتصورة عاملاً مهماً في تحديد تطوير وتسليم وقبول الخدمات المصرفية الرقمية.

٣. **الفوائد المتصورة:** أصبحت الخدمات المصرفية الرقمية مؤخرًا واحدة من أكثر الطرق فعالية للمعاملات المصرفية لأنها تتمتع بالعديد من المزايا التي لا تستطيع القنوات المصرفية غير الرقمية توفيرها، مثل السرعة والمرونة، وسهولة الاستخدام، والقضاء على عائق الزمان والمكان، وغيرها من الفوائد.

٤. **المخاطر المتصورة:** المخاطر هي تصورات للأضرار التي قد يتكبدها العملاء عند استخدام خدمة رقمية، حيث قد يؤدي هذا الاستخدام إلى خطر فقدان المعلومات الشخصية أو المعاملات المالية، وهذا الخط قد يشكل عائق أمام الخدمات المصرفية الرقمية.

٥. **سمعة البنك:** في القطاع المصرفي؛ تعتمد العمليات المالية بشكل أساسي على الثقة، ولا يمكن تقييم الخدمات التي تقدمها البنوك إلا عن طريق الاستخدام وبمرور الوقت، ونظرًا لأن طبيعة هذه الخدمات المصرفية تجعل الوصول إليها صعبًا، فإن العملاء يعتمدون أكثر على السمعة، معتبرين أنها إشارة استراتيجية تعكس الجودة العامة لإجراءات العمل وتزود العملاء بمعلومات حول السلوك والتوقعات المستقبلية، وبسبب التقدم التكنولوجي في الخدمات المصرفية، أصبحت الخدمات الرقمية التي تعتمد على التكنولوجيا أحد المحركات الرئيسية لسمعة البنوك.

أشكال الخدمات المصرفية الرقمية:

لقد أشار الرواشدة (٢٠١٨م، ٦٩-٧١) إلى مجموعة من الخدمات المصرفية الرقمية التي أصبحت متاحة للعملاء، والتي من أهمها ما يلي:

١. **الصراف الآلي:** جهاز رقمي يوفر للعملاء المستفيدين من البنوك إمكانية إجراء المعاملات البنكية من دون الحاجة إلى الدخول إلى البنك، حيث يتيح الصراف الآلي إمكانية السحب والإيداع النقدي، والاطلاع على الرصيد، ودفع الفواتير.

٢. **البطاقات الذكية:** وهي بطاقات تحتوي على رقائق حاسوب أو معالج ذكي، ولا تقتصر على الاتصال بأجهزة الجهة المصدرة فقط، وإنما لها أنواع متعددة تتراوح بين البطاقات الائتمانية والبطاقات التي تتطوي على ائتمان.

٣. **الهواتف الذكية:** وهي خدمات مصرفية تقدمها البنوك عبر تطبيقات الجوال المحمول، وتتيح للعملاء المستفيدين إمكانية إدارة حسابهم ودفع الفواتير وتحويل واستقبال الأموال من خلال الهاتف الذكي.

٤. **الخدمات المصرفية عبر الإنترنت:** وهي خدمات يتم تقديمها للعملاء الذي يستخدمون الإنترنت، وتتضمن هذه الخدمات إمكانية الاطلاع على الحساب، وتنفيذ عمليات الإيداع والسحب، وإجراء التحويلات المالية.

٥. **الموقع الإلكتروني للبنك:** وهو موقع عبر شبكة الإنترنت، يوفر مجموعة من الخدمات والأنشطة المصرفية والمعلوماتية والتواصلية بالنسبة للعملاء المستفيدين.

ثالثاً: إطار عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والتي كان الهدف منها التعرف على دور إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية المتاحة من مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية. ولذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

محور الدراسة الأول: واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

لأن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، قامت الدراسة بتطبيق اختبار مربع كاي (χ^2) (Square) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول - واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، فقد وصلت لأعلى درجة من الحياد. الجدول التالي يوضح هذه النتائج:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	أصبح هناك اهتمام بالاعتماد على أجهزة الحاسوب والوسائل التقنية الحديثة في أداء المهام	٤.٤١	٨٨.٢%	٠.٨٢٣	١٤٩.٧٦ ٩	٠.٠٠٠	موافق بشدة	١
٢	يتوافر في المصرف قواعد بيانات إلكترونية تضم كافة المستفيدين لتسريع عملية البحث والاسترجاع للمعلومات	٤.٢٦	٨٥.٢%	٠.٨٢٢	١١١.١٥ ٤	٠.٠٠٠	موافق بشدة	٣
٣	توجد شبكة معلومات داخلية تربط كافة الأقسام داخل المصرف	٤.٢٧	٨٥.٤%	٠.٨١٥	١١٦.٩٢ ٣	٠.٠٠٠	موافق بشدة	٢
٤	يتم استخدام أنظمة الاتصال الإلكترونية في التواصل بين العاملين والإدارة والعاملين وبعضهم البعض	٤.٢٣	٨٤.٦%	٠.٧٩٣	٦٢.١٨٥	٠.٠٠٠	موافق بشدة	٤
٥	يتم الاعتماد على أنظمة الرقابة الإلكترونية لمراقبة أداء العاملين وتحديد مستوى جودة الخدمات	٤.٠٧	٨١.٤%	٠.٩٦٦	٨٠.٣٠٨	٠.٠٠٠	موافق	٧
٦	تزايد الاعتماد على الخدمات المصرفية الرقمية بشكل كلي	٤.١٥	٨٣.٠%	٠.٩٠٧	٩٢.٢٣١	٠.٠٠٠	موافق	٦
٧	يوجد أنظمة الرد الآلي للرد على استفسارات وشكاوى العملاء المستفيدين من المصرف	٤.١٧	٨٣.٤%	٠.٨١٨	١٠١.٠٠ ٠	٠.٠٠٠	موافق	٥
جميع فقرات المحور معاً	٤.٢٢	٨٤.٤%	٠.٥٦١	٦٦.١٥٤	٠.٠٠٠		موافق بشدة	

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

يوضح الجدول السابق استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول - واقع استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث كانت على التوالي الفقرة رقم (١)، الفقرة رقم (٣)، الفقرة رقم (٢)، الفقرة رقم (٤)، الفقرة رقم (٧)، الفقرة رقم (٦)، الفقرة رقم (٥) بمتوسطات حسابية (٤.٢٧، ٤.٤١، ٤.٢٦، ٤.٢٣، ٤.١٧، ٤.١٥، ٤.٠٧) على التوالي.

وقد كانت أعلى استجابة على الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أصبح هناك اهتمام بالاعتماد على أجهزة الحاسوب والوسائل التقنية الحديثة في أداء المهام" بمتوسط حسابي (٤.٤١) ووزن حسابي (٨٨.٢%) وهذا أمر يعكس حجم الاعتماد على الحاسب وخدماته في الحياة اليومية بالمملكة العربية السعودية الأمر الذي يتفق مع برنامج التحول الرقمي وتحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ م، يليها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "توجد شبكة معلومات داخلية تربط كافة الأقسام داخل المصرف" بمتوسط حسابي (٤.٢٧) ووزن نسبي (٨٥.٤%). وسجلت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "تزايد الاعتماد على الخدمات المصرفية الرقمية بشكل كلي" بمتوسط حسابي (٤.١٥) ووزن نسبي (٨٣.٠%). بصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بلغ (٤.٢٢) والوزن النسبي يساوي (٨٤.٤%) مما يدل على استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بدرجة كبيرة جداً، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وترى الدراسة أنه من الضروري الاستفادة من الثورة التقنية والوسائل التكنولوجية الحديثة في تطوير العمل داخل المصارف وتجويده، من خلال استخدام أجهزة حاسوب محدثة باستمرار تتسجم مع نظم العمل المحاسبي، الاعتماد على النظام المحسوب وتقليل استخدام النظام الورقي من خلال استخدام قواعد بيانات إلكترونية تضم بيانات جميع المستفيدين من الخدمات المصرفية، ما يساهم في تسريع عملية البحث والاسترجاع للمعلومات وتقليل الوقت والجهد المبذول في ذلك. وتؤكد على أهمية تطوير البنية التحتية للمصرف من خلال بناء شبكة داخلية وأنظمة الاتصال الإلكترونية تربط كافة الأقسام داخل المصرف لتسهيل عملية التواصل بين العاملين والإدارة والعاملين وبعضهم البعض.

محور الدراسة الثاني: مدى فاعلية وكفاءة الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

قامت الدراسة بتطبيق اختبار مربع كاي (Chi-Square) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني - مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة، قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. الجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١.	سرعت من وتيرة تقديم الخدمات للمستخدمين	٤.٢٩	%٨٥.٨	٠.٨٠٠	٦٩.٩٣ ٨	٠.٠٠٠	موافق بشدة	١
٢.	يتم الاعتماد على الأنظمة الإلكترونية في تقديم الخدمات	٤.٢٢	%٨٤.٤	٠.٨٤٧	١١٧.٣ ٨٥	٠.٠٠٠	موافق بشدة	٣
٣.	تستخدم التطبيقات الإلكترونية عبر الجوال في القيام بالخدمات المصرفية من (تحويل/ إيداع/ سحب)	٤.٢٥	%٨٥.٠	٠.٨٢٩	١٠٩.٠ ٠٠	٠.٠٠٠	موافق بشدة	٢
٤.	خفضت من التكاليف المالية اللازمة لتقديم الخدمات للمستخدمين	٤.١٣	%٨٢.٦	٠.٩٢١	٩٨.٠٧ ٧	٠.٠٠٠	موافق	٤
٥.	زاد عدد العملاء المتعاملين مع المصرف عما كان في السابق	٤.١٣	%٨٢.٦	٠.٩١٨	٩٠.٦٩ ٢	٠.٠٠٠	موافق	٤ مكرر
جميع فقرات المحور معاً		٤.٢١	%٨٤.٢	٠.٥٩٣	١١٢.٤ ٠٠	٠.٠٠٠	موافق بشدة	

يوضح الجدول السابق استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني - مستوى التطوير الذي حدث في الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث كانت على التوالي الفقرة رقم (١)، الفقرة رقم (٣)، الفقرة رقم (٢)، الفقرة رقم (٤)، الفقرة رقم (٥)، بمتوسطات حسابية (٤.٢٥، ٤.٢٩، ٤.٢٢، ٤.١٣، ٤.١٣) على التوالي.

وكانت أعلى استجابة على الفقرة رقم (١) والتي تنص على "سرعت من وتيرة تقديم الخدمات للمستخدمين" بمتوسط حسابي (٤.٢٩) ووزن حسابي (٨٥.٨%)، يليها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "تستخدم التطبيقات الإلكترونية عبر الجوال في القيام بالخدمات المصرفية من (تحويل/ إيداع/ سحب)" بمتوسط حسابي (٤.٢٥) ووزن نسبي (٨٥.٠%). بينما كانت أقل استجابة على الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "خفضت من التكاليف المالية اللازمة لتقديم الخدمات للمستخدمين" والفقرة رقم (٥) والتي تنص على "زاد عدد العملاء المتعاملين مع المصرف عما كان في السابق" بمتوسط حسابي (٤.١٣) ووزن نسبي (٨٢.٦%) لكل منهما، ويسبقهما في الترتيب الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "يتم الاعتماد على الأنظمة الإلكترونية في تقديم الخدمات" بمتوسط حسابي (٤.٢٢) ووزن نسبي (٨٤.٤%). وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بلغ (٤.٢١) والوزن النسبي يساوي (٨٤.٢%) مما يدل على وجود فاعلية وكفاءة كبيرة جدا للخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وترى الدراسة أن تقديم الخدمات المصرفية بشكل رقمي للمستخدمين يساهم في رفع جودة هذه الخدمات، ويسهل من وصول المستخدمين لها، مثل توفير التطبيقات الإلكترونية الخاصة بالخدمات المصرفية بالسحب والإيداع والتحويل، وبالتالي تختصر الوقت والجهد على المستخدمين ويقلل من ضغط العمل داخل المصرف إذا ما تم تقديم هذه الخدمات بالشكل التقليدي المعتاد.

محور الدراسة الثالث: مدى تأثير إدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

قامت الدراسة بتطبيق اختبار مربع كاي (Chi-Square) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث - مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية، قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. الجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١.	تزايد مستوى الخصوصية والأمان من وجهة نظر المستفيدين	٤.١٢	%٨٢.٤	٠.٩١٢	٨٥.٩٢٣	٠.٠٠٠	موافق	١
٢.	ارتفع مستوى رضا العملاء والمستفيدين عن جودة الخدمات	٤.٠٠	%٨٠.٠	٠.٩٥٦	٧١.٧٦٩	٠.٠٠٠	موافق	٣
٣.	أصبحت الخدمات المصرفية تحظى بالموثوقية والضمان من قبل المستفيدين	٣.٩٥	%٧٩.٠	٠.٩٥١	٦٥.٢٣١	٠.٠٠٠	موافق	٤
٤.	تتميز الخدمات المصرفية الرقمية بالمرونة والكفاءة	٤.٠٩	%٨١.٨	٠.٩٦٥	٨٢.٥٣٨	٠.٠٠٠	موافق	٢
٥.	خفضت من نسب الشكاوى المقدمة من المستفيدين حول جودة الخدمات المصرفية	٣.٩١	%٧٨.٢	١.٠٦٠	٥٦.٣٨٥	٠.٠٠٠	موافق	٥
	جميع فقرات المحور معاً	٤.٠١	%٨٠.٢	٠.٦٧٢	٦٨.٩٢٣	٠.٠٠٠	موافق	

يوضح الجدول السابق استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث - مدى التأثير الذي أحدثته إدارة المعلومات على الخدمات المصرفية الرقمية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث كانت على التوالي الفقرة رقم (١)، الفقرة رقم (٤)، الفقرة رقم (٢)، الفقرة رقم (٣)، الفقرة رقم (٥)، بمتوسطات حسابية (٤.١٢، ٤.٠٩، ٤.٠٠، ٣.٩٥، ٣.٩١) على التوالي.

وكانت أعلى استجابة على الفقرة رقم (١) والتي تنص على "تزايد مستوى الخصوصية والأمان من وجهة نظر المستفيدين" بمتوسط حسابي (٤.١٢) ووزن حسابي (٨٢.٤%)، يليها الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تتميز الخدمات المصرفية الرقمية بالمرونة والكفاءة" بمتوسط حسابي (٤.٠٩) ووزن نسبي (٨١.٨%).

بينما كانت أقل استجابة على الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "خفضت من نسب الشكاوى المقدمة من المستفيدين حول جودة الخدمات المصرفية" بمتوسط حسابي (٣.٩١) ووزن نسبي (٧٨.٢%)، يسبقها في الترتيب الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "أصبحت الخدمات المصرفية تحظى بالموثوقية والضمان من قبل المستفيدين" بمتوسط حسابي (٣.٩٥) ووزن نسبي (٧٩.٠%).

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بلغ (٤.٠١) والوزن النسبي يساوي (٨٠.٢%) مما يدل على وجود تأثير كبير لإدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وترى الدراسة أن استخدام إدارة المعلومات في مجال تقديم الخدمات المصرفية يرفع من مستوى جودة الخدمات المصرفية المقدمة وبالتالي يزيد من درجة رضا العملاء عن هذه الخدمات بشكل خاص، وعن أداء المصرف بشكل عام. كما وأن نظم المعلومات المختلفة تتيح المجال أمام إدارة المصرف لتعزيز مستوى الأمان والموثوقية للخدمات المصرفية المختلف من خلال رفع مستوى الحماية والخصوصية والموثوقية لها، وبالتالي يقل مستوى التذمر والشكاوى المقدمة من المستفيدين حول جودة هذه الخدمات.

محور الدراسة الرابع: التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

قامت الدراسة بتطبيق اختبار مربع كاي (Chi-Square) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع - التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. الجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول ١٠: المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١.	عدم الاهتمام بإجراء صيانة دورية لأجهزة الحاسوب المستخدمة	٣.٣٢	٦٦.٤%	١.٤٥٩	٩.٠٠٠	٠.٠٠٠	محايد	١
٢.	قلة عدد الفنيين والخبراء المختصين بالدعم الفني والصيانة في المصرف	٣.٢٦	٦٥.٢%	١.٤٣٩	٧.٤٦٢	٠.٠٠٠	محايد	٢
٣.	عدم حصول العاملين في المصرف على برامج تدريبية لتحسين مهاراتهم في التعامل مع نظم إدارة المعلومات	٣.٢١	٦٤.٢%	١.٤٣٤	٩.٤٦٢	٠.٠٠٠	محايد	٣
٤.	ضعف في مستوى اهتمام الإدارة العليا بتجديد أجهزة الحاسوب والبرمجيات المستخدمة	٣.٢١	٦٤.٢%	١.٤١٣	١٠.٧٦٩	٠.٠٠٠	محايد	٣ مكرر
٥.	محدودية الموارد المالية المخصصة لتطوير إدارة المعلومات المستخدمة في المصرف	٣.١٨	٦٣.٦%	١.٣٩٥	٨.٦٩٢	٠.٠٠٠	محايد	٥
٦.	عدم وجود جهات رقابية تشرف على عملية تطبيق واستخدام نظم المعلومات	٣.٠٢	٦٠.٤%	١.٥٢٥	٧.٧٦٩	٠.٠٠٠	محايد	٦
جميع فقرات المحور معاً		٣.٢٠	٦٤.٠%	١.٣٠٩	٨٢.٦٩٢	٠.٠٠٠	محايد	

يوضح الجدول السابق استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع - التحديات التي واجهت استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث كانت على التوالي الفقرة رقم (١)، الفقرة رقم (٢)، الفقرة رقم (٣)، الفقرة رقم (٣)، الفقرة رقم (٥)، الفقرة رقم (٦) بمتوسطات حسابية (٣.٣٢، ٣.٢٦، ٣.٢١، ٣.٢١، ٣.١٨، ٣.٠٢) على التوالي.

كانت أعلى استجابة على الفقرة رقم (١) والتي تنص على "عدم الاهتمام بإجراء صيانة دورية لأجهزة الحاسوب المستخدمة" بمتوسط حسابي (٣.٣٢) ووزن حسابي (٦٦.٤%)، يليها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "قلة عدد الفنيين والخبراء المختصين بالدعم الفني والصيانة في المصرف" بمتوسط حسابي (٣.٢٦) ووزن نسبي (٦٥.٢%). بينما كانت أقل استجابة على الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "عدم وجود جهات رقابية تشرف على عملية تطبيق واستخدام نظم المعلومات" بمتوسط حسابي (٣.٠٢) ووزن نسبي (٦٠.٤%)، يسبقها في الترتيب الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "محدودية الموارد المالية المخصصة لتطوير إدارة المعلومات المستخدمة في المصرف" بمتوسط حسابي (٣.١٨) ووزن نسبي (٦٣.٦%). وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بلغ (٣.٢٠) والوزن النسبي يساوي (٦٤.٠%) مما يدل على وجود مستوى متوسط من التحديات التي تواجه استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتؤكد الدراسة أن تطبيق واستخدام إدارة المعلومات داخل المصارف بشكل خاص، والمؤسسات المختلفة بشكل عام، قد يواجه بعض الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تؤثر سلباً على فاعلية أدائه، مثل استخدام أجهزة حاسوب غير حديثة ولا تتلاءم مع الكم الهائل من المعلومات المالية والمصرفية المراد معالجتها بشكل يومي، أو وجود قصور في إجراء صيانة دورية لأجهزة الحاسوب المستخدمة ما يسبب اعاقا لمجريات العمل داخل المصرف.

كما ترصد أن وجود قصور معرفي لدى العاملين داخل المصرف بكيفية التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة، والبرامج المحاسبية المختلفة، يعد من أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه إدارة المصرف، الأمر الذي يتطلب منهم توفير دورات تدريبية وورش عمل لتأهيل العاملين وتدريبهم على كيفية التعامل مع الأدوات البرامج والوسائل التكنولوجية الحديثة التي تسهل عملية تقديم الخدمات المصرفية للمستفيدين.

وتؤكد على أهمية ممارسة الإدارة لدورها الإشرافي والرقابي على عملية تطبيق واستخدام نظم المعلومات داخل المصرف كاستخدام كاميرات مراقبة، وتطبيق وسائل إشراف تكنولوجية توفر لهم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى الأداء داخل المصرف.

نتائج الدراسة

من خلال العرض السابق للإطار النظري للدراسة ونتائج التحليل الإحصائي لمحاور أداة الدراسة نستعرض أهم النتائج التي توصلت لها وهي على النحو التالي:

١. تستخدم إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بوزن نسبي (٨٤.٤%).

٢. وجود فاعلية وكفاءة للخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بوزن نسبي (٨٤.٢%).

٣. وجود تأثير لإدارة المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية الرقمية في مصرف الراجحي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بوزن نسبي (٨٠.٢%).

٤. وجود مستوى متوسط من التحديات التي تواجه استخدام إدارة المعلومات في مصرف الراجحي في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بوزن نسبي (٦٤.٠%).

توصيات الدراسة:

زيادة مستوى الاهتمام بإجراء صيانة دورية لأجهزة الحاسوب المستخدمة داخل المصرف للتأكد من سلامتها وصلاحياتها لتنفيذ مهام العمل.

١. الاستعانة بعدد كافي من الفنيين والخبراء المختصين بالدعم الفني والصيانة في المصرف.

٢. العمل على توفير برامج تدريبية للعاملين في المصرف بهدف تحسين مهاراتهم في التعامل مع إدارة المعلومات.

٣. زيادة مستوى اهتمام الإدارة العليا بتجديد أجهزة الحاسوب والبرمجيات المستخدمة داخل المصرف ومواكبة التكنولوجيا.

٤. العمل على تخصيص موارد مالية أكبر لتطوير إدارة المعلومات المستخدمة داخل المصرف.

٥. تعزيز عمل الجهات الرقابية التي تشرف على عملية تطبيق واستخدام نظم المعلومات بحيث تتابع عن كثب وبشكل دوري كيفية استخدام نظم المعلومات اخل المصرف بالشكل الأمثل.

٦. تعزيز عمل الجهات الرقابية من خلال استخدام أنظمة الرقابة الإلكترونية الحديثة لمراقبة أداء العاملين وتحديد مستوى جودة الخدمات.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أبو العز، نهلة (٢٠٢١م). أثر تطبيق تكنولوجيا الرقمنة المالية على الشمول المالي في القطاع المصرفي بالدول الأفريقية. مجلة كلية السياسة والاقتصاد، العدد ١٠، الصفحات ٣٤١-٣٧١.
- أبو كريم. أيمن (٢٠١٣م). علاقة نظم المعلومات الادارية في تحسين الاداء الإداري: دراسة ميدانية بالتطبيق على المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة. (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أحمد، أشرف (٢٠١٢م). تكنولوجيا المعلومات في المجال الأمني. مجلة الفكر الشرطي، المجلد ٢١، العدد ٨٣.
- الباهي، صلاح الدين مفتاح سعد (٢٠١٦م). أثر جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية على رضا الزبائن: دراسة ميدانية على البنك الإسلامي الأردني في عمان - الأردن. (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الجبلى، وليد سمير عبدالعظيم؛ وحسين، محمود محمد عبدالرحيم (٢٠٢١م). أثر الشمول المالي كمتغير وسيط على العلاقة بين التكنولوجيا المالية وخفض تكلفة الخدمات المصرفية: دراسة ميدانية. مجلة البحوث التجارية، المجلد ٤٣، العدد ٣، الصفحات ٤٧-١٣١.
- الجرجاوي، زياد (٢٠١٠م). القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان. غزة: مطبعة أبناء الجراح.
- خلفلاوي، شمس ضيات (٢٠١٢م). مفهوم إدارة المعلومات ومنهجية عملها. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية/ جامعة زيان عاشور بالجلفة، العدد ١٠، الصفحات ١٢٦-١٣٦.
- الرشدي، بدر فهد سعد (٢٠١٥م). دور البنوك الإلكترونية في تطوير إدارة الخدمات المصرفية بدولة الكويت بالتطبيق على بنك الكويت الوطني: دراسة ميدانية. مجلة البحوث المالية والتجارية، العدد ٢، الصفحات ٢٥١-٢٦٨.
- الرواشدة، عمر موفق (٢٠١٨م). أثر المعرفة الرقمية على جودة الخدمة المصرفية في البنوك الإسلامية الأردنية: دراسة حالة. (رسالة ماجستير)، جامعة عجلون الوطنية، الأردن.
- سعود، وسيلة؛ وبن أحمد، أسماء محمد (٢٠٢٠م). واقع توجه عينة من البنوك الجزائرية نحو الخدمات المصرفية الإلكترونية. مجلة العلوم الإدارية والمالية، المجلد ٤، العدد ٢، الصفحات ٦٦-٨٤.
- سلاطنية، بلقاسم؛ والجيلاني، حسان (٢٠١٢م). المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- طويهرى، فاطمة. (٢٠١٥م). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أداء الموارد البشرية في المؤسسة الجزائرية: دراسة حالة شركة إنتاج الكهرباء بتيارت. (رسالة ماجستير)، جامعة وهران ٢، الجزائر.
- العساف، صالح (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العمرائي، عبد الغني (٢٠١٢م). دليل الباحث إلى إعداد البحث العلمي. الطبعة الثانية. صنعاء: دار الكتاب الجامعي.

الفكي، كمال محمد حامد (٢٠١٦م). دور التسويق في انتشار خدمات الصيرفة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على مصارف محافظة الأفلاج. مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، العدد ٢.

قوجيل، محمد؛ وناصر الدين، ناصري (٢٠٢١م). رقمنة القطاع المصرفي الجزائري في الحد من تداعيات أزمة كورونا: حالة بنك الخليج الجزائر ٢٠٢٠. مجلة العلوم الإدارية والمالية، المجلد ٥، العدد ١، الصفحات ٦٩-٨٨.

المخلافي، شيرين عبدالمك عبدالقوي (٢٠١٩م). دور نظام أمن المعلومات في تطوير الخدمات المصرفية: دراسة ميدانية - بالتطبيق على البنوك اليمنية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، المجلد ٩، العدد ٢، الصفحات ٥٩٦-٦١٨.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

- Adeniran, A. Jada, H. Mohammed, N. (2020). Impact of information technology on strategic management in the banking sector of Iraq. Insights into Regional Development, Entrepreneurship and Sustainability Center, 2 (2), 592-601.
- Almazán, D. Tovar, Y. Quintero, J. (2017). Influence of information systems on organizational results. Contaduría y Administración, 62. 321-338.
- Altaie, Y.H. and Mohammed, S.T. (2020). The Role of Digital Banking Services in Enhancing Customer Trust. Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 17(7), 12397-12412.
- Banu, M. Mohamed, S. Parayitam, S. (2019). Online Banking and Customer Satisfaction: Evidence from India. Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation, 15(1-2), 68-80.
- Georgescu, M. and Jeflea, V. (2015). The particularity of the banking information system. Procedia Economics and Finance, 20, 268 – 276.
- Jerene, W. & Sharma, D. (2019). The adoption of banking technology and electronic financial services: evidence from selected bank customers in Ethiopia. International Journal of Electronic Finance, 9(4), 310-328.
- kaur, B. (2012). Information Management. International Journal of Computers & Technology, 3(3), 424-427.
- Kitsios, F. Giatsidis, I. Kamariotou, M. (2021). Digital Transformation and Strategy in the Banking Sector: Evaluating the Acceptance Rate of E-Services. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 7(204), 1-14.
- Khrais, L. (2019). The Role of Business Information Systems in Online Banking and E-Commerce Environment. EScientific Journal, 1(1).
- Kondratyeva, M. Svirina, D. and Tsvetkov, A. (2020). The role of information technologies in ensuring banking security. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 1047, 012069.
- Libardo, V. Edwin, L. Martha, G. Sandra, G. (2019). Information systems and their functionality in the optimization of business processes. Revista Espacios journal, 40(42).
- Nguyen, O.T. (2020). Factors Affecting the Intention to Use Digital Banking in Vietnam. Journal of Asian Finance, Economics and Business, Vol 7, No 3, 303-310.

- Al-Nsour, B. Shobaki, Z. Alizoubidi, M. (2019). The Effect of Information Systems on Bank Performance: A comparative study between Islamic and Commercial Banks in Jordan. *Journal of Social Sciences (COES&RJ-JSS)*, 8(3), 526-543.
- Ortstad, R. & Sonono, B. (2017). The Effects of the Digital Transformation Process on Banks' Relationship with Customers – Case Study of a Large Swedish Bank. Master's Thesis, Uppsala University, Sweden.
- Şanlı, B. Hobikoğlu, E. (2015). Development of Internet Banking as the Innovative Distribution Channel and Turkey Example. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195(3), 343-352.
- Qiu, D. and Yang, Z. (2016). Design and Implementation of Bank Client Information Management System Based on Web. 6th International Conference on Electronic, Mechanical, Information and Management (EMIM 2016), 915-918.

The Role of Information Management in Developing Digital Banking Services Presented from Al Rajhi Bank in Medina City at Kingdom of Saudi Arabia

¹Noura Mohammed Alkhuraif and ²Rabab Abdulrahman Mejaled

¹MA of Information Management and ²Associate Professor, Department of Information Science, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

¹Alkhuraifn@gmail.com

²rmejaled@kau.edu.sa

Abstract. The study is interested in identifying the role of information management in the development of digital banking services provided by Al Rajhi Bank in Medina, Kingdom of Saudi Arabia. It sought to achieve the most important goals, the most important of which were: to identify the reality of the use of information management systems at Al-Rajhi Bank in Medina, Kingdom of Saudi Arabia. And the reality of the size of the change brought about by information management systems on digital banking services in Al-Rajhi Bank, and finally revealing the most important challenges that faced the use of information management systems in Al-Rajhi Bank in Al-Madinah Al-Munawwarah, in the Kingdom of Saudi Arabia. A tool for collecting data from a sample of (130) employees of Al-Rajhi Bank in Al-Madinah Al-Munawwarah. The study used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to unload and analyze the data. The study concluded that information management systems are applied in Al-Rajhi Bank in Madinah with a percentage of (84.4%), and there is a relative weight effect (80.2%) of information management systems in developing digital banking services in Al-Rajhi Bank. The size of the challenges facing the use of information management systems in Al-Rajhi Bank in Al-Madinah Al-Munawwarah reached a relative weight of (64.0%). Then the study recommended the necessity of providing training programs for bank employees in order to improve their skills in dealing with information management systems. Increasing the level of senior management's interest in renewing the computer hardware and software used within the bank and keeping pace with technology.

Keywords: digital transformation, information management, banking services, digital bank, Al Rajhi Bank.

صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها

سلوى إدريس بابكر علي

أستاذ النحو والصرف المساعد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. هذا البحث بعنوان: صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها، وتمثلت مشكلته في السؤال الآتي: ما الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في فهم النحو، وما طرق علاجها؟ هدف البحث إلى الكشف عن أسباب الصعوبات النحوية التي يواجهها دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى، وإيجاد الحلول التي تسهم في حل المشكلة. المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي. تكون هذا البحث من مقدمة، وعدة مباحث، ثم الخاتمة التي اشتملت على أهم النتائج والتوصيات. وقد تناولت المباحث الموضوعات الآتية: صعوبات فهم النحو العربي وأسبابها، وطرق تعليم النحو للطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بلغات أخرى، وصعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وطرق علاجها. والتصور المقترح لتيسير تعليم النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى. وقد نتج عن البحث أن النحو العربي ليس صعباً، وإنما هناك أسباب أدت إلى تصعيب فهمه، وأن صعوبات فهم النحو لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات، ترجع أسبابها إلى اختلاف خصائص النحو في اللغة العربية وخصائص النحو في اللغة الأم لهؤلاء الطلاب، كما ترجع أسبابها إلى استخدام طرق التدريس غير الصحيحة، وعدم تأهيل المعلم، والظروف البيئية المحيطة بالطلاب، إلى غير ذلك من الأسباب.

الكلمات المفتاحية: تيسير، صعوبة، اللغة الأم.

المقدمة

اللغة العربية لغة خالدة؛ لأنها لغة دين سماوي خالد، ألا وهو الدين الإسلامي الذي يستمد دستورهِ من القرآن الكريم معجزة الله في الأرض، والدين الإسلامي دين عالمي نزل لكافة شعوب الأرض؛ لذا انغرس حبه في قلوب جميع المسلمين، وقد نزل القرآن العظيم باللغة العربية؛ لذا فإن تعلمها يعد واجباً وطنياً وضرورة دينية واجتماعية ملحة.

والمسلمون على اختلاف لغاتهم وجنسياتهم، في مشارق الأرض ومغاربها، عشقوا اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم، والسنة المحمدية الشريفة، بها يتجهون إلى ربهم في صلاتهم، وسائر مناسك دينهم الحنيف؛ ولهذه الأسباب فإن اللغة العربية تحظى من لدن الناطقين بلغات أخرى، برغبة شديدة في تعليمها، ولكن سرعان ما تصدم هذه الرغبة بعدد من الصعوبات منها: قلة توفر المعلم المؤهل لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وندرة الكتاب الجيد المعد خصيصاً لتدريس هذا النوع من الطلاب، وقلة طرق التدريس الصحيحة، والمواد المعينة في العملية التعليمية. والملاحظ في الجامعات، والمدارس في التعليم العام من أبناء العربية ضعف الطلاب في فهم اللغة العربية خاصة مادة النحو. فترى ماذا يكون الأمر بالنسبة للناطقين بلغات أخرى؟

يشكو كثير من الدارسين من أبناء العربية صعوبة فهم النحو بصفة عامة وقد امتدت الشكوى إلى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لذا دعت الضرورة للبحث في مثل هذا النوع من قضايا البحث العلمي، فكان هذا البحث بعنوان: صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها. تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي. ما الصعوبات التي يواجهها دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى في فهم النحو العربي؟ وتتفرع منه أسئلة: ما أسباب صعوبة فهم النحو العربي؟ وهل النحو العربي صعب بطبيعته أم هناك أسباب أدت إلى تصعيبه؟ وما الحلول المقترحة لتذليل هذه الصعوبات؟

أهداف البحث:

- ١- طرح إطار نظري لصعوبات فهم النحو العربي.
- ٢- عرض أهم طرق تعليم النحو للطلاب بشكل عام، والناطقين بلغات أخرى بشكل خاص.
- ٣- حصر صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى.
- ٤- اقتراح سبل لعلاج صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى.
- ٥- وضع تصور مقترح لتيسير تعليم النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في إزالة الفهم الخاطئ الذي يشيعه البعض عن صعوبة النحو.

دوافع واختيار البحث:

من دوافع اختيار البحث التجربة التعليمية للباحثة، حيث لاحظت من خلال تدريسها للطلابات الوافدات في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، لاحظت أن بعض الطالبات يصعب عليهن فهم النحو؛ وذلك بسبب اختلاف الخصائص

النحوية بين اللغة العربية، واللغة الأم لهؤلاء الطالبات؛ لذا عازمت الباحثة على توضيح الصعوبات النحوية التي تقف حجر عسرة أمام الناطقين بلغات أخرى، ومحاولة معالجتها.

الاستفادة من البحث:

يفيد هذا البحث واضعي مناهج تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والذين يعملون في هذا المجال، في طرح محتوى النحو بصورة ميسرة يسهل فهمها لدارسي الناطقين بلغات أخرى، كما يفيد المسؤولين في تدريب معلمي اللغة العربية، بتناول هذا الموضوع في الدورات الخاصة بتدريب المعلم.

منهج البحث:

منهج البحث هو المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات البحث:

الصعوبة: المقصود بالصعوبة المشاكل التي تواجه الطلاب في فهم النحو.

الناطقون بغيرها: الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية.

النحو: هو علم من علوم اللغة العربية يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب (ابن جني، ١٩٥٢، ٣٤).

أسئلة البحث:

- س١: ما صعوبات فهم النحو العربي؟ وتتفرع منه أسئلة: هل النحو العربي صعب بطبيعته أم هناك أسباباً أدت إلى تصعيب فهمه؟ وما أسباب صعوبة فهم النحو العربي؟
- س٢: ما طرق تعليم النحو للطلاب بشكل عام والناطقين بغير العربية بشكل خاص؟
- س٣: ما صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وما سبل علاجها؟
- س٤: ما التصور المقترح لتيسير تعليم النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى؟

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من إطار نظري، وإطار عملي استطاعت الباحثة من خلالهما الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه من خلال المباحث الآتية:

المبحث الأول: يتناول صعوبات فهم النحو العربي.

المبحث الثاني: يتناول طرق تعليم النحو للطلاب الناطقين باللغة العربية والناطقين بلغات أخرى.

المبحث الثالث: يتناول صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وطرق علاجها.

المبحث الرابع: يتناول التصور المقترح لتيسير تعليم النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى.

ثم الخاتمة: تشمل على أهم النتائج والتوصيات.

الدراسات السابقة:

١- قام شادي مجلي سكر (٢٠١٧) بدراسة: قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على أهم القضايا التي تخص الناطقين بغير العربية، سواء كانت قضايا لغوية أو غيرها.

أشارت أهم النتائج إلى: أن الناطقين بغير العربية يواجهون مشكلات صوتية وكتابية وصرفية ونحوية ودلالية، إضافة إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية.

٢- قام عبد العظيم عبد العزيز (٢٠١٥) بدراسة: تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى: معرفة أسباب أخطاء الطلاب في التذكير والتأنيث، وذلك لإيجاد حلول ناجحة لتفادي هذه الأخطاء، وإعداد مناهج دراسية ملائمة.

ومن أهم نتائجها: تعددت مصادر الأخطاء، وأسبابها لدى الطلاب، مثل: النقل اللغوي وصعوبات داخل اللغة العربية، التعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسي، والافتراض الخاطئ، والإهمال واللامبالاة، وقصور المنهج المقرر، وصعوبة التفريق بين المذكر المجازي والمؤنث المجازي.

٣- قام عتيق زايد مهلهل الشمري (٢٠١٥) بدراسة: تصور مقترح لتدريس مهارات النحو لطلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، باستخدام استراتيجية تمثيل الأدوار.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على أهمية المهارات النحوية التي يحتاجها الطلاب غير الناطقين بالعربية، في الجامعة الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار في تدريس مهارات النحو لهؤلاء الطلاب.

وأشارت أهم نتائجها إلى: وضع تصور مقترح لتدريس مهارات النحو، باستخدام استراتيجية تمثيل الأدوار، وفقاً للمتطلبات التربوية في النحو لطلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٤- قام محمد يحيى قايد الدريب (٢٠١٤) بدراسة: صعوبات ومقترحات في تدريس النحو للناطقين بغيرها في مرحلة الماجستير . التذكير والتأنيث نموذجاً.

هدفت الدراسة الى: تحليل المشكلات والصعوبات النحوية لدى طلاب الماجستير مع وقفة مستفيضة مع قواعد التذكير والتأنيث في اللغة العربية، وبيان أنواع هذه الصعوبات، وأسبابها وطرق حلها...

أشارت نتائج الدراسة إلى: انتهاج أساليب ومداخل جديدة في تقديم موضوعات النحو العربي، والتركيز على الجوانب الوظيفية في اللغة العربية، وأن يقوم الدرس على الحوار والوسائل التعليمية الحديثة، وحث الطلاب على التعليم العملي والتعليم المستمر.

٥- قام جمال رمضان أحمد (٢٠١٤) بدراسة: أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

هدفت الدراسة إلى: تدريس النحو وظيفياً باستخدام طريقة التعلم النشط للطلاب الناطقين بغير العربية، وتحديد أثر النحو الوظيفي، في تنمية المهارات اللغوية لديهم.

ومن أهم نتائجها: فعالية طريقة التعلم النشط في تدريس النحو، وتنمية المهارات اللغوية لدى الناطقين بغير العربية.

٦- قام كل من اسحق رحماني وعبد الرزاق رحماني (٢٠١٣) بدراسة: تيسير النحو العربي للطلاب الناطقين بغير العربية.

هدفت الدراسة إلى: إيجاد طرق ومهارات جديدة في تدريس النحو، تساهم في تيسيره وسهولة فهمه.

ومن أهم نتائجها: أن التيسير لا يعني استبدال معقد بسيط، أو بإعداد مقررات مختصرة بدلاً من الطويلة، إنما هو عرض جديد لمواضيع النحو وترسيخها بأسلوب حي جذاب فيه إبداع وابتكار.

٧- قام كل من عثمان النجران، وجاسم جاسم (٢٠١٣) بدراسة: تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية.

هدفت الدراسة إلى: معرفة قدرة الطلاب وتمكنهم من استعمال القواعد العربية، وخاصة (أل) التعريف، وحروف الجر، وبيان أخطائهم فيها، واقتراح الطرق المناسبة لتفادي الأخطاء وتذليل العقبات لدى الطلاب الأجانب.

ومن أهم نتائجها: أن الطلاب يواجهون صعوبات عديدة في أل التعريف، وحروف الجر، وأسباب الأخطاء هي اللغة الأم، والأسباب التطورية، وكانت تلك الأخطاء جزئية لا تعيق فهم الكلام.

٨- قامت اعتماد عبد الصادق عفيفي (٢٠١٣) بدراسة: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى: الوقوف على الصعوبات اللغوية والتي تضم المستويات اللغوية من صوتية ونحوية وصرفية ودلالية وكتابية ومعجمية، والمقترحات العلاجية لكل منها.

ومن أهم نتائجها: أن أهم ما يشكل الصعوبات اللغوية هو التداخل (interference) بين اللغة العربية ولغاتهم الأصلية في الجوانب الصوتية والنحوية والكتابية والدلالية.

٩- قام كل من عبدالحليم محمد، وقصي سمير عباسي (٢٠٠٩) بدراسة: ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

هدفت الدراسة إلى: عرض إطار نظري حول أسس اختيار موضوعات نحوية، وبيان ملامحها في برنامج تعليم اللغة العربية للأجانب.

أشارت أهم نتائجها: إلى إنَّ النُّحو الذي نريد أن نقدِّمه للطلبة هو نحو تطبيقي، وليس نحوًا افتراضيًا ونظريًا إعرابيًا، حيث يستطيع الطلبة بعد دراسة مجموعة من القواعد النحوية، تطبيقها كلامًا وكتابة وقراءة، كما أشارت إلى أن تدريس النُّحو ليس هو الهدف في ذاته، وإنَّما الهدف الحقيقي من تدريسه: هو تقويم اللسان من اللُّحن والانحراف اللغوي، وبناء على هذه الدِّراسة يدعو الباحث جَميع مصمِّمي البرامج ومؤلِّفي الكتب التعليمية في القواعد العربيَّة أن يراعوا تلك الملامح أثناء وضعهم للمنهج النحوي، أو عند تأليف الكتاب المدرسي؛ حتَّى يكون المنهج ونتائج عملهم مبنياً على أسس صحيحة لغويَّة وتربوية ونفسية.

١٠- قام محمود كامل حسن الناقة (١٩٨٥) بدراسة: تدريس القواعد في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى: إيجاد طرق تدريس فعالة، تتناسب مع الدارسين من غير أبناء العربية، بحسب حاجاتهم لها كلغة ثانية.

أشارت نتائجها إلى: أن أحسن طريقة لتدريس القواعد النحوية، هي تلك التي تركز على أكثر من منظور؛ لذا يجب على المعلم أن يجمع بين طرق التدريس التي تناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية فعالة.

مقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شادي مجلي سكر (٢٠١٧)، حيث تناولت أهم القضايا التي تخص الناطقين بلغات أخرى، ولكنها تميزت عنها بأنها تناولت قضية صعوبة النحو العربي بتفصيل واسع، بينما اقتصرَت الدراسة السابقة على تناول كثير من هذه القضايا بصفة عامة وملامح مختصرة ومجملّة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد العظيم عبد العزيز (٢٠١٥)، ودراسة دراسة عثمان النجران، وجاسم جاسم (٢٠١٣)، في مجال تعليم الناطقين بلغات أخرى وتميزت عنها بتناول الصعوبات النحوية وأسبابها وسبل علاجها. بينما خصصت الدراستان السابقتان الأخطاء الكتابية في بعض الموضوعات النحوية والصرفية مثل التذكير والتأنيث و(أل) التعريف، وحروف الجر إلى غير ذلك.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عتيق زايد مهلهل الشمري (٢٠١٥)، في تناول تصور مقترح لتدريس مهارات النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى. وتميزت عنها بوضع مقترح كامل مفصل يشمل كثير من القضايا مثل: طرق التدريس، والمعلم، وغير ذلك من القضايا التي تساهم في تيسير النحو لهؤلاء الطلاب. بينما اقتصرَت الدراسة الحالية في وضع مقترح محدد هو: استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد يحيى قايد الدريب (٢٠١٤)، في تناول قضية صعوبات ومقترحات في تدريس النحو للناطقين بلغات أخرى، وتميزت عنها بتناول صعوبات النحو في شتى النواحي من ناحية التدريس وطرقه، ومن ناحية المعلم وكيفية تدريسه، ومن حيث مقرر النحو نفسه بصفته لكل الدارسين، بينما اقتصرَت الدراسة السابقة على صعوبات ومقترحات في تدريس النحو في موضوع نحوي معين هو: التذكير والتأنيث، كما قصرَت الدراسة على فئة معينة من الدارسين وهم طلاب مرحلة الماجستير.

أفادت الدراسة الحالية من دراسة جمال رمضان أحمد (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط، في تدريس النحو الوظيفي؛ لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، أفادت من المصادر والمراجع وخاصة الحديثة التي رجعت إليها بعض الدراسات في هذا المحور.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة اعتماد عبد الصادق عفيفي (٢٠١٣)، في الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم الطلاب الناطقين بلغات أخرى، وتميزت عنها بتخصيص الصعوبات النحوية، وتفصيلها.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من اسحق رحمانى، وعبد الرزاق رحمانى (٢٠١٣)، في تناول قضية تيسير النحو العربي للطلاب الناطقين بلغات أخرى، وتميزت عنها بوضع مقترح كامل مفصل، يشمل كثير من القضايا التي تساهم في تيسير النحو لهؤلاء الطلاب.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من عبدالحليم محمد، وقصي سمير عباسي (٢٠٠٩) في وضع إطار نظري، حول أسس اختيار موضوعات النحو، التي تدرس للطلاب الناطقين بلغات أخرى، وتميزت عنها بوضع إطار عملي يزلل الصعوبات التي قد تواجه هؤلاء الطلاب في فهمهم للنحو العربي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمود كامل حسن الناقة (١٩٨٥)، في تناول تدريس القواعد في برنامج تعليم الناطقين بلغات أخرى. وتميزت عنها بتناول الصعوبات التي تواجه هذه الطرق، وكيفية معالجتها.

المبحث الأول: صعوبات فهم النحو العربي

طبيعة النحو العربي:

ورد في القاموس المحيط: النحو لغة من نحا ينحو انح نحوًا. والنحو الطريق والجهة والقصد. (الفيروزبادي، ١٩٧٨، ١٧٢٤) وقد عرفه ابن جني بقوله: "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره: كالتثنية، والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأكملها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد بها إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوًا كقولك: قصدت قصدًا ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم" (ابن جني، ١٩٥٢، ٣٤).

يتضح من تعريف ابن جني أن طبيعة النحو العربي تتمثل في تقليد الكلام العربي؛ حرصًا من الوقوع في الخطأ، وتمكينًا للمستعرب [غير العربي] أن يكون مثل العربي في الفصاحة، وسلامة اللغة، أثناء الكلام.

فعلم النحو يختص بأصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، وغايته تحديد أساليب تكوين الجمل، ومواضع الكلمات، ووظيفتها وخصائصها التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع سواء أكانت أحكامًا نحوية كالتقديم والتأخير، أو خصائص نحوية كالمبتدأ والخبر، والفاعلية والمفعولية.

وقد ذكر كل من الدكتور ظافر والدكتور الحمادي أن النحو يمتد إلى المعاني والوظائف، وما يتبعها من ترتيب الكلمات في إطار الجملة، والجملة في إطار العبارة، ولا يقتصر فقط على الإعراب والبناء وضبط أواخر الكلمات (محمد، ويوسف، ١٩٨٣، ٢٨١).

القول بصعوبة النحو العربي:

إن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي قديمة. حيث لاحظ ابن منظور المتوفى سنة ٧١١ انتشار اللحن في اللغة العربية، وكان ذلك سبباً في تأليف كتابه العظيم: "لسان العرب"، إذ يقول في مقدمته: "وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الألوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنًا مردودًا، وصار النطق بالعربية من المعاييب معدودًا، وتتافس الناس في تصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفتخرون" (ابن منظور جمال الدين (د.ت، ٣).

وتنبه الجاحظ أيضًا لهذه المسألة حيث أشار في إحدى رسائله إلى عدم الإكثار من تدريس النحو للصغار (الجاحظ، ١٩٩١، ١٥).

وفي العصر الحديث أشار بعض الباحثين ومنهم الدكتور وجيه إبراهيم المرسي، والدكتور خلف الله محمود إلى أن النحو في اللغة العربية من المشاكل المعقدة تربويًا، إذ إنه من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ويضيقون بها ذرعًا، ويقاسون في سبيل تعلمها العنت من أنفسهم، ومن المدرسين على حد السواء، وقد أدت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام النحو في الكلام (المرسي، ومحمود، ٢٠١٠، ١٧٩).

وقال عابد الهاشمي: "أن اللغة العربية تكتنفها صعوبات كثيرة خاصة في النحو... وأن القواعد الكثيرة المتشعبة تزيد الأمر صعوبة" (الهاشمي، ١٩٩٦، ١٩٨، ٧٥).

الملاحظ من آراء العلماء السابقة أن بعض العلماء القدامى والمحدثين أقروا بصعوبة النحو والباحثة تتفق مع هؤلاء الباحثين حول المشاكل التي تعرضت لها اللغة العربية بصفة عامة والنحو بصفة خاصة وضعف فهم بعض الطلاب فيه، ولكنها تختلف معهم حول صعوبة النحو حيث تقر بأن النحو ليس صعبًا، وإنما هناك أسباب أدت إلى تصعيب فهمه، وهذا الخلاف لم يأت بمحض الصدفة، وإنما هو عصارة خبرة وتجربة الباحثة. فمن واقع تجربتها في دراسة النحو منذ المرحلة الابتدائية ومرحلة ما بعد الدكتوراه، لم تجد صعوبة في فهمه، وكذلك من واقع تدريسها لهذه المادة لطلاب التعليم الثانوي والتعليم الجامعي لم تسمع تضجرًا أو شكوى من الدارسين، أو المتخصصين فيه، وتستطيع الباحثة تقديم بعض الأدلة التي تنفي صعوبة النحو على النحو الآتي:

١. سيوييه عالم النحو ومؤلف الكتاب الذي تحدث فيه عن جميع القضايا النحوية - وبعض علوم اللغة العربية الأخرى- فارسي الأصل، فلو كان النحو صعباً لما برع فيه غير العرب.

٢. استيعاب وتفهم بعض المستشرقين للنحو والإشادة به، يقول المستشرق الهولندي دي بور: "النحو أثر رائع من آثار العقل العربي بما له من دقة في الملاحظة، ومن نشاط في جمع ما تفرق، وهو أثر عظيم يُرغمُ الناظر فيه على التقدير له، ويحق للعرب أن يفخروا به" (دي بور، ١٩٨٠، ٢٣).

٣. تفوق كثير من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في مادة النحو، وإحرازهم درجات عليا في الاختبارات التحصيلية.

٤. تفاعل كثير من طلاب الدراسات العليا في مادة النحو، والتخصص فيه، وكتابة الرسائل العلمية للحصول على درجة الماجستير الدكتوراه.

٥. اهتمام العلماء والباحثين بالدراسات النحوية، حيث كتابة البحوث العلمية الكثيرة والمثيرة التي تناولت موضوعات النحو المختلفة.

٦. هذه بعض الأدلة التي تؤكد أن النحو العربي ليس صعباً وإنما هناك أسباب أدت إلى تصعيب فهمه. أسباب تصعيب فهم النحو العربي:

الأسباب التي أدت إلى تصعيب فهم النحو كثيرة، منها أسباب بيئية، وأسباب فكرية فلسفية، وأسباب علمية تربوية خاصة بالمعلم والمقررات الدراسية، ونظم الامتحانات التحصيلية، وأسباب ترجع إلى طرق التدريس.

أسباب بيئية:

بيئة الطالب تعني البيت والمدرسة، أو المؤسسة التعليمية، والأسرة والمجتمع، والشارع والأصدقاء، والمستوى الثقافي المحيط به. فالطالب يدرس النحو بين جدران الفصول الدراسية، ثم يخرج إلى المحيط البيئي حوله، فلا يلمس تطبيقاً لما درسه، بل لا يجد من يتحدث اللغة الفصحى أصلاً، فتحدث الفجوة بينه وبين ما درسه.

أسباب فكرية فلسفية:

المقصود بها معتقدات وآراء بعض المفكرين قديماً وحديثاً، وهي معتقدات تعارض النحو العربي وتصفه بالغموض والتعقيد وقد نشأت قديماً على يد ابن مضاء القرطبي الذي كان يهاجم النحاة، وينكر نظرية العامل في النحو، والقياس والعلل الثواني والثالث، ثم يعود ليقر ويمدح

منهج النحاة في وضع النحو قائلًا: " .. وإني رأيت النحويين قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن فبلغوا من ذلك الغاية التي راموا" (اللخمي، ١٩٤٧، ١٦١).

ونشأت هذه الأفكار حديثًا عند شوقي ضيف الذي أيد ابن مضاء في أفكاره، كما أدعى تجديدًا للنحو في كتابه: تجديد النحو العربي، وذلك بالاستغناء عن معظم أبوابه (أبو مغلي، ١٩٨٦، ٥٩-٦٠).

وأيضًا يرجع تصعيب فهم النحو إلى أسباب علمية تربوية خاصة بالمعلم، والمقررات الدراسية، ونظم الامتحانات التحصيلية، وأسباب نفسية وإعلامية خاصة بالمتلقي، وأسباب ترجع إلى غزو اللغات الأجنبية، إلى غيرها من الأسباب التي تطرقت إليها الباحثة، وعملت على معالجتها في ورقة علمية لها منشورة بعنوان: تصعيب فهم النحو (الأسباب والمعالجات).

وتشير الباحثة إلى أن أهم هذه الأسباب هي أسباب ترجع إلى طرق التدريس الخاصة بالنحو نفسه.

المبحث الثاني: طرق تعليم النحو للطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بلغات أخرى

طرق تعليم النحو للناطقين بالعربية:

لا توجد طريقة تدريس معينة للقواعد النحوية، وتتحدد هذه الطرق، وتختلف على حسب المراحل الدراسية، والمراحل العمرية للطلاب. يمكن إجمال بعض طرق تعليم القواعد فيما يأتي:

الطريقة التقليدية:

وهي طريقة يدرس فيها النحو بطريقة متكرر وجامدة، يتم فيه استخلاص القواعد من خلال أمثلة مبتورة، وليست عن النصوص الأدبية، وكذلك تدرس مادة القواعد النحوية كمادة مستقلة دون ربطها ببقية فروع اللغة العربية الأخرى. وبذا تكون الغاية أن النحو علم يدرس لذاته لا للانتفاع به في الحياة. (الهاشمي، ١٩٩٨، ٧٧، ٧٥) مما يجعل الطلاب يملونه ولا يتفاعلون معه.

الطريقة القياسية:

تبدأ هذه الطريقة بعرض القاعدة، ثم تعرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيح القاعدة. وهي طريقة انتقال الذهن من الكل إلى الجزء، ومعنى القياس في هذه الطريقة أن الطلاب يفهمون القاعدة في أذهانهم، ومن ثم يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة، وتطبيق القاعدة عليها. ومن سلبيات هذه الطريقة أنها تعود التلاميذ الحفظ، والمحاكاة العمياء دون الفهم وروح الابتكار. (زهران، ٢٠٠٧، ٤٣٨).

الطريقة المستقلة أو الكلية:

وهي طريقة تستخرج فيها القواعد من أمثلة مستقلة غير مستخرجة من قطع أدبية. وقد أشار الدكتور محمود السيد إلى أن أسباب الضعف في النحو تتمثل في الطريقة الكلية، وقلة العناية بالتدريبات الشفوية والتحريرية، وإهمال أخطاء الطلاب اللغوية والإملائية، والتقصير في محاسبة الطلاب على أخطائهم (محمود، ١٩٨٧، ١٧، ٨٣).

هذه بعض طرق تدريس النحو التي ساهمت بشكل كبير في تصعيب فهم النحو لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بها. وهناك طرق تدريس غير تقليدية أثبتت فعاليتها في الدراسات العربية الحديثة منها الموازنة، والطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)، وربط النحو بوسائل التكنولوجيا الحديثة، وغيرها مما لا يسع المجال لذكرها.

طرق تعليم النحو للناطقين بلغات أخرى:

الطلاب الناطقون بلغات أخرى: هم الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية لغة ثانية، وهم على فئتين: طلاب يولدون وينشؤون خارج بلدانهم الأصلية، فيتأثرون بلغة المنشأ، فتصبح اللغة العربية لغة ثانية بالنسبة لهم، وطلاب من جنسيات مختلفة مثل: جنوب أفريقيا، وماليزيا، وتركيا، والفلبين وغيرها. وهناك أسس يجب توفرها في تدريس النحو للناطقين بلغات أخرى، وهي مراعاة حالة الطالب النفسية، والبيئية، واللغوية، والثقافية، والتربوية. من أهم طرق تعليم النحو للناطقين بلغات أخرى:

طريقة النحو والترجمة:

تقوم هذه الطريقة على تعليم الطلاب قواعد النحو والاشتقاق، وحفظهما للقياس عليهما بالطريقة القياسية، حيث تقديم القاعدة والأمثلة المعززة، حتى يتمكن الطالب من تطبيق القاعدة في جمل ونصوص جديدة خاصة في القراءة والكتابة، بحيث تقدم هذه الجمل والقواعد بالمقابلات المترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، فهذه الطريقة تقوم على نظام الترجمة، ومن عيوبها الاعتماد على حشو عقول الطلاب بالقواعد الجافة، والنصوص المعقدة، فلا تترك مجالاً للتعبير الحر والابتكار (سكر، ٢٠١٧، ٢).

الطريقة المباشرة:

تقوم هذه الطريقة على افتراض نظري، مؤداه التماثل التام في اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية، مما يقتضي إقصاء الوسيط اللغوي المتمثل باللغة الأم من العملية التعليمية، والاعتماد على اللغة الهدف. ومن عيوبها المساواة بين اللغة الأم واللغة الهدف، إضافة إلى إهمال شرح قواعد اللغة المدروسة (سكر، ٢٠١٧، ٣).

الطريقة السمعية الشفوية:

تعتمد هذه الطريقة على المحاكاة، وتذكر العبارات والحوار، وقد قامت على عدة مبادئ من اللسانيات الوصفية مثل:

١. اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب.
 ٢. اللغة ما يقوله المتكلم الأصلي وليس النموذج المثالي.
 ٣. اللغة مجموعة من العادات.
 ٤. تعليم اللغة لذاتها لا عن اللغة.
- ومن أهم عيوبها الابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية، إضافة إلى الاختصار على تدريس الجمل والكلمات الجديدة (سكر، ٢٠١٧، ٣-٤).

المبحث الثالث: صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وطرق علاجها

إجراءات البحث الميدانية:

سوف تجيب الدراسة الميدانية عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وما طرق علاجها؟) وذلك بتحديد وإجراء التالي:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، في تحقيق أهدافه؛ حيث يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عدس، ١٩٩٩، ٣٢٤)، وهو يعد من أنسب مناهج البحث ملائمةً لمثل هذا النوع من الدراسات والبحوث؛ لتفسيره ووصفه للظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات السائدة، وقد استهدف التعرف على أهم صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، و سبل علاجها، ومن ثم وضع تصور مقترح للحد من تلك الصعوبات.

حدود البحث:

أولاً: الحدود البشرية:

عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال النحو وتدرسه للناطقين بالعربية، وبغير العربية، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالفيصلية، بجامعة الملك عبد العزيز، بالمملكة العربية السعودية، ومركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وعددهم (٢٨)، بواقع (١٠) أساتذة، و(١٠) أساتذة مشاركين، و(٨) من الأساتذة المساعدين.

ثانياً: الحدود المكانية:

اقتصرت تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من المملكة العربية السعودية، وجمهورية السودان.

ثالثاً: الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات البحث في الفترة من ٢٠١٨/٣/١ م إلى ٢٠١٨/٤/٣٠ م.

أدوات البحث:

استبانة موجهة لعينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال النحو وتدرسه للناطقين بالعربية وبغيرها، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالفيصلية بجامعة الملك عبد العزيز، بالمملكة العربية السعودية، ومركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، بالسودان.

ولكي يتسنى للباحثة الإجابة عن السؤال الثالث، من أسئلة البحث (ما صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وما طرق علاجها؟) قامت بإعداد استبانة، وذلك على النحو الآتي:

تصميم الاستبانة (ملحق رقم ١)

تم إعداد استبانة من محورين، المحور الأول: (صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى)، واشتملت على:

١. صعوبات ترجع للمعلم.
٢. صعوبات ترجع للمتعلم.
٣. صعوبات ترجع لمقرر النحو.

المحور الثاني: (مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى)، واشتملت على:

١. مقترحات تتعلق بالمعلم.
٢. مقترحات تتعلق بالمتعلم.
٣. مقترحات تتعلق بمقرر النحو.

وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاستبانة عدة نقاط:

- أن تكون المفردات واضحة المعنى، صحيحة لغوياً.
- أن تكون المفردات موجزة، ومحددة قدر الإمكان.
- أن تكون المفردات مرتبطة بمحاور الاستبانة.
- أن يكون عددها قليلاً حتى لا تبعث السأم.

وجاءت مفردات الاستبانة في صورة مقياس ثلاثي متدرج (أوافق-أوافق إلى حد ما - لا أوافق)، وتم توزيع الدرجات بالصورة التالية: أوافق: تقدر بثلاث درجات، أوافق إلى حد ما: تقدر بدرجتين، لا أوافق: تقدر بدرجة واحدة.

اختبار الصدق الظاهري للاستبانة:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وعددهم (١٤) محكم، وذلك للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحياتها للتطبيق عن طريق استطلاع آرائهم حول النقاط التالية: مدى وضوح تعليمات الاستبانة، ومدى صحة المفردات، وسلامتها اللغوية ووضوح معناها، ومدى ارتباط المفردات بالمحاور، وإعادة صياغة أي مفردات يرون أنها في حاجة إلى ذلك، حذف أي مفردة يرون حذفها، وقد تم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون سواء من حيث صياغة بعض المفردات، أو حذف بعض المفردات الأخرى، ولقد قامت الباحثة بحذف المفردات التي لم تحصل على نسبة ٨٥% من المحكمين كحد أدنى للاتفاق، ومن ثم ظهرت الاستبانة في صورتها النهائية، وقد بلغ عدد مفرداتها (٥٢) مفردة للمحور الأول، و(٥١) مفردة للمحور الثاني، بإجمالي (١٠٣) مفردة.

جدول (١) يوضح نسبة اتفاق السادة الأساتذة المحكمين على الاستبانة

نسبة الاتفاق	عدد المحكمين		محاور الاستبانة
	عدم الاتفاق	الاتفاق	
١٠٠%	٠	١٤	صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى
٩٣%	١	١٣	مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى

• حساب الصدق باستخدام معامل كندال Kendall's tau-b

جدول (٢) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة مقاسًا باستخدام معامل ارتباط كندال

المحاور	معامل كندال
صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى	٠.٩٥
مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى	٠.٩٤
ككل	٠.٩٤

يوضح جدول رقم (٢) أن معامل كندال للمحاور ككل هي (٠.٩٤) وهي قيمة دالة عند مستوى معنويه (٠.٠١) وتعتبر هذه القيمة عالية بالنسبة لهذا النوع من حساب الصدق وتؤكد الاتساق الداخلي للمحاور ككل.

- **ثبات الاستبانة:** تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (١٠) أفراد تتوافر فيها نفس شروط عينة البحث، وبعد التطبيق تم حساب الثبات عن طريق حساب معامل ألفا لتحديد الاتساق الداخلي للاستبانة:- تم حساب ثبات محاور الاستبانة Reliability باستخدام معامل الثبات والاتساق الداخلي وذلك عن طريق معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وذلك من خلال رصد درجات العينة الاستطلاعية لكل مفردة، وللمحاور ككل وهي كالتالي:-

جدول (٣) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مفردات المحاور

المحاور	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى	1	0.909	2	0.973	3	0.938	4	0.897
	5	0.990	6	0.959	7	0.924	8	0.964
	9	0.904	10	0.932	11	0.969	12	0.971
	13	0.919	14	0.921	15	0.905	16	0.985
	17	0.939	18	0.959	19	0.969	20	0.978
	21	0.932	22	0.954	23	0.899	24	0.980
	25	0.904	26	0.909	27	0.922	28	0.971
	29	0.973	30	0.972	31	0.915	32	0.985
	33	0.952	34	0.952	35	0.875	36	0.986
	37	0.979	38	0.970	39	0.911	40	0.981
	41	0.852	42	0.975	43	0.972	44	0.954
	45	0.970	46	0.925	47	0.979	48	0.921

صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها

0.852	52	0.911	51	0.905	50	0.921	49	مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى
0.932	4	0.984	3	0.947	2	0.983	1	
0.885	8	0.988	7	0.924	6	0.923	5	
0.971	12	0.969	11	0.932	10	0.988	9	
0.985	16	0.905	15	0.921	14	0.919	13	
0.978	20	0.969	19	0.959	18	0.939	17	
0.980	24	0.899	23	0.964	22	0.932	21	
0.972	28	0.922	27	0.944	26	0.904	25	
0.985	32	0.915	31	0.972	30	0.973	29	
0.987	36	0.875	35	0.959	34	0.952	33	
0.984	40	0.912	39	0.972	38	0.979	37	
0.951	44	0.972	43	0.965	42	0.853	41	
0.921	48	0.979	47	0.925	46	0.988	45	
		0.944	51	0.945	50	0.936	49	

يتضح من نتائج الجدول السابق: أن قيمة معامل ألفا لكل مفردة في كل محور مناسب بالنسبة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي لكل محور.

ويتضح أن معامل ألفا لمجموع مفردات استبانة صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها (ككل) هو (٠.٩٥٦) وتعتبر هذه القيمة عالية بالنسبة لهذا النوع من حساب الثبات. وتؤكد الاتساق الداخلي لمجموع مفردات الاستبانة.

نتائج الدراسة الميدانية، ومناقشتها:

فيما يلي تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لعينة البحث، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما صعوبات النحو العربي التي تواجه الناطقين بلغات أخرى، وما طرق علاجها؟)؛ كانت إجابات عينة البحث على النحو التالي:

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية لآراء أعضاء هيئة التدريس، حول صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، ن = ٢٨

المحور	درجة التحقق						المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
(المحور الأول) صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى	٢٦.٧	٩٥.٤	١.٣	٤.٦	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٥	٩٨.٣٩

من الجدول السابق يتضح التالي:

تنوع آراء العينة بالنسبة للمحور الأول ما بين (أوافق)، و(أوافق إلى حد ما)، وكانت الاستجابات الأكثر لصالح البعد (أوافق) بتكرار (٢٦.٧)، بنسبة مئوية (٩٥.٤%)، وبمتوسط حسابي (٢.٩٥)، مما يدل على موافقة العينة على صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، والتي اتفقت مع دراسة كل من: دراسة شادي مجلي سكر (٢١٠٧)، وعبد العظيم عبد العزيز (٢٠١٥)، عتيق زايد مهلهل الشمري (٢٠١٥)، محمد يحيى قايد الدريب (٢٠١٤)، وعثمان النجران وجاسم جاسم (٢٠١٣)، واعتماد عبد الصادق عفيفي (٢٠١٣)، والمتمثلة في التالي:

(١) صعوبات ترجع للمعلم:

- قلة عدد المعلمين المؤهلين لتعليم النحو للناطقين بلغات أخرى.
- ضعف بعض معلمي اللغة العربية، وعدم تمكنهم من النحو أثناء التدريس للطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
- افتقار المعلم لاستخدام الطرق الصحيحة في تدريس النحو (الاستنباطية، القياسية، والحوارية)، واعتماده على الطرق التقليدية.
- ضعف استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة أثناء شرح دروس النحو.

- ضعف استخدام المعلم لوسائل التقويم الحديثة.
- عدم تقديم المعلم للأنشطة والتطبيقات النحوية التي تُيسر عملية الفهم لدى الناطقين بلغات أخرى.
- عدم تشجيع المعلم للطلبة الناطقين بلغات أخرى للمشاركة في المحاضرة.
- عدم تشجيع المعلم للطلبة بلغات أخرى على الاطلاع على المصادر، والمراجع النحوية التي تساعد على التقدم في النحو.
- لا يهتم المعلم بمساعدة الطلبة الناطقين بلغات أخرى، على تخطي الصعوبات الخاصة بالنحو لديهم.
- عدم حرص المعلم على الربط بين النحو، وكل نشاط لغوي يقوم به الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- عدم حرص المعلم على تصحيح الأخطاء النحوية، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- عدم حرص المعلم على توظيف القواعد النحوية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- لا يعرض المعلم مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- لا يعد بعض معلّمي اللغة العربية قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح، أمام الطلبة الناطقين بلغات أخرى.

(٢) صعوبات ترجع للمتعلم:

- افتقار الطلبة الناطقين بلغات أخرى، للخبرة والقدرة والكفاية اللغوية.
- اختلاف البيئة اللغوية والاجتماعية للطلبة الناطقين بلغات أخرى، عن بيئة العربية.
- اختلاف الدوافع والأهداف التعليمية للطلبة الناطقين بلغات أخرى، عن رفاقهم الناطقين بالعربية.
- عدم استخدام القواعد النحوية أثناء الكلام باللغة الأم للطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- كره واستصعاب بعض الطلبة الناطقين بلغات أخرى، للقواعد النحوية.
- الصعوبة في استخدام تراكيب الجملة بشكل صحيح أثناء الكلام أو الكتابة.
- الصعوبة في استخدام المجزورات أثناء الكلام أو الكتابة.
- الخلط بين المرفوعات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
- الصعوبة في استخدام المنصوبات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
- الصعوبة في توظيف النواسخ أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
- الصعوبة في استخدام الافراد والتنثنية والجمع أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.

(٣) صعوبات ترجع لمقرر النحو:

- أهداف مقرر النحو غير محددة، وغير واضحة.
- أهداف مقرر النحو لا يمكن تحقيقها.
- أهداف مقرر النحو لا يمكن قياسها.
- محتوى مقرر النحو غير متدرج من السهل للصعب ومن البسيط للمركب.
- محتوى المقرر جاف وصعب على الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- محتوى المقرر لا يتناسب مع الزمن المحدد لدراسته.
- لا يساعد المقرر على فهم كيفية بناء جمل صحيحة.
- لا يرتبط محتوى المقرر باستعدادات، وخبرات، وإهتمامات الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- بُعد المقرر عن واقع الحياة التي يعيشها الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- تختلف الخصائص النحوية في اللغة العربية، والخصائص النحوية في اللغة الأم لدى الطلاب.
- يختلف النحو الذي درسه الطلاب في بلادهم، عما يدرسه من أساتذة متخصصين في البلاد العربية من حيث الكم والكيف.
- تشعب التفاصيل التي تندرج تحت القواعد النحوية، وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- اعتماد علم النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية).
- افتقار تعليم النحو إلى التعليم البنوي.
- لا يساهم المقرر في علاج الأخطاء النحوية لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- الموضوعات النحوية المقدمة للطلاب غير وظيفية، لا تلبي حاجاتهم اللغوية، ولا تُعينهم على القراءة والكتابة السليمة.
- تأثر علم النحو بعلماء الكلام في أن كل أثر لابد له من مؤثر، والإمعان في ذلك إمعاناً انتهى إلى نظرية العامل، وإلى الحديث عن العِلل وعِلل العِلل.
- كثرة العوامل النحوية، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد، وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- لا يكفل محتوى المقرر سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم معناه وإدراكه في غير لبسٍ أو غموض، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- لا يساعد المقرر الطلبة الناطقين بلغات أخرى، على جمال الأسلوب وجودته ودقته.
- لا يكون محتوى المقرر عادات لغوية سليمة، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.

- الإكثار من موضوعات النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.
- اعتماد مقرر النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية).
- الاعتماد على النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية، والبعد عن الاستقراء في التدريس.
- احتواء المقرر على النصوص الصعبة والملينة بالألفاظ الغريبة.
- لا يوجد ربط للقواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغير النحوي على تغير المعاني المتضمنة.

وترى الباحثة أنه بتذليل تلك الصعوبات لدى الناطقين بلغات أخرى يمكن تعليم النحو العربي لدى هذه الفئة بسهولة ويسر.

جدول رقم (٥) يوضح التكرارات والنسب المئوية لآراء أعضاء هيئة التدريس، حول مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، ن = ٢٨

الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	درجة التحقق						المحور
		لا أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		
		%	ك	%	ك	%	ك	
٩٣.٥٢	٢.٨١	٣.٨	١.٠٥	١٠.٣	٢.٨٩	٨٥.٩	٢٤.٠٦	(المحور الثاني) مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى

من الجدول السابق يتضح التالي:

- تباين آراء العينة بالنسبة للمحور الثاني ما بين (أوافق)، و(أوافق إلى حد ما)، و(لا أوافق)، وكانت الاستجابات الأكثر لصالح البعد (أوافق) بتكرار (٢٤.٠٦)، بنسبة مئوية (٨٥.٩%)، وبمتوسط حسابي (٢.٨١)، مما يدل على اتفاق العينة على مقترحات علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، والتي يمكن حصرها في التالي:

(١) مقترحات تتعلق بالمعلم:

- إعادة النظر في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في الكليات والأقسام المتخصصة لإعدادهم.

- زيادة عدد المعلمين المؤهلين لتعليم النحو للناطقين بلغات أخرى.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لرفع مستواهم في النحو.
- مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
- استخدام المعلم لطرق التدريس الحديثة في شرح النحو (الاستنباطية، القياسية، والحوارية).
- استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة والالكترونية أثناء شرح دروس النحو.
- اعتماد المعلم على الوسائل الحديثة في تقييم المعلمين.
- تقديم المعلم للعديد من الأنشطة والتطبيقات النحوية، التي تُيسر عملية الفهم لدى الناطقين بلغات أخرى.
- تشجيع المعلم للطلبة الناطقين بلغات أخرى للمشاركة في المحاضرة.
- تشجيع المعلم للطلبة الناطقين بلغات أخرى، على الاطلاع على المصادر والمراجع النحوية التي تساعدهم على التقدم في النحو.
- زيادة اهتمام المعلم بمساعدة الطلبة الناطقين بلغات أخرى، على تخطي الصعوبات الخاصة بالنحو لديهم.
- زيادة حرص المعلم على الربط بين النحو، وكل نشاط لغوي يقوم به الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- زيادة حرص المعلم على تصحيح الأخطاء النحوية، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- زيادة حرص المعلم على توظيف القواعد النحوية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- عرض المعلم للعديد من المواقف اللغوية التي تعين على استعمال القاعدة والتدريب عليها.
- أن يكون المعلم قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح، أمام الطلبة الناطقين بلغات أخرى.

(٢) مقترحات تتعلق بالمتعلم:

- عمل فصول تقوية للطلبة الناطقين بلغات أخرى، في النحو لزيادة خبراتهم وكفاياتهم اللغوية.
- ربط محتوى النحو بالحياة اليومية للطلاب.
- تفعيل مختبرات ومعامل اللغة العربية.
- إعداد منهج للنحو يشتمل على أمثلة وتدريبات من بيئة الطالب.
- مداومة المتعلم على استخدام القواعد النحوية أثناء الكلام.
- إعداد منهج للنحو يتناسب مع حاجات وميول واهتمامات الطلاب.
- تذليل الصعوبة في استخدام تراكيب الجملة بشكل صحيح، أثناء الكلام أو الكتابة لدى الطلاب.
- تذليل الصعوبة في استخدام المجزورات أثناء الكلام أو الكتابة.
- إزالة الخلط بين المرفوعات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
- تشجيع الطلاب على استخدام المنصوبات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
- حث الطلاب على توظيف النواسخ أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.

- حث الطلاب على استخدام الافراد والتثنية والجمع، أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.

(٣) مقترحات تتعلق بمقرر النحو:

- تحديد وتوضيح أهداف مقرر النحو، بحيث تتناسب مع الطلاب الناطقين بلغات أخرى.
- وضع أهداف لمقرر النحو يمكن تحقيقها.
- وضع أهداف لمقرر النحو يمكن قياسها.
- تدرج محتوى مقرر النحو من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب.
- تيسير محتوى مقرر النحو على الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- تناسب موضوعات المقرر مع الزمن المحدد لدراسته.
- إرفاق أنشطة تعليمية بمقرر النحو تساعد الطلاب على فهم كيفية بناء جمل صحيحة.
- ارتباط محتوى مقرر النحو باستعدادات، وخبرات واهتمامات الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- ارتباط موضوعات مقرر النحو بواقع الحياة التي يعيشها الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- حذف التفاصيل التي تُدرج تحت القواعد النحوية.
- اعتماد علم النحو على منطق اللغة وطبيعتها (الوصفية).
- قيام تعليم النحو إلى التعليم البنوي.
- مشاركة أنشطة المقرر، في علاج الأخطاء النحوية، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- أن تكون الموضوعات النحوية المقدمة للطلاب وظيفية، وتلبي حاجاتهم اللغوية، وتُعِينهم على القراءة والكتابة السليمة.
- بُعد علم النحو عن التأثير بعلماء الكلام.
- تقليل العوامل النحوية، والتشعبات والتفاصيل التي تُدرج تحت هذه القواعد.
- أن يكفل محتوى المقرر سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم معناه وإدراكه في غير لبسٍ أو غموض لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- أن يساعد المقرر الطلبة الناطقين بلغات أخرى، على جمال الأسلوب وجودته ودقته.
- أن يكون محتوى المقرر عادات لغوية سليمة، لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
- البعد عن موضوعات النحو غير الوظيفي.
- الاعتماد على الاستقراء في تدريس القواعد النحوية.
- موضوعات المقرر تكون بداخل نصوص سهلة، وألفاظها بسيطة.
- ربط للقواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيُّر النحوي على تغيُّر المعاني المتضمنة.

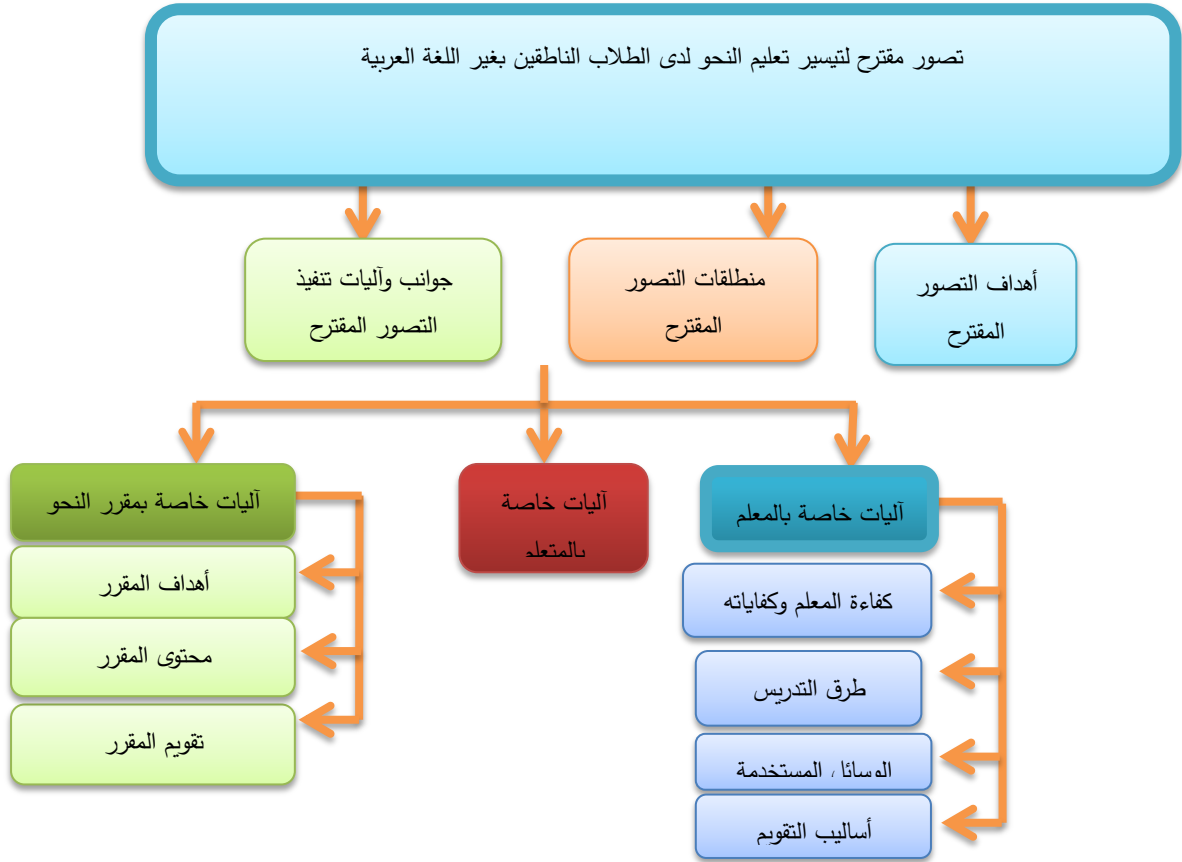
وترى الباحثة أنه بالأخذ بتلك المقترحات يمكن المساهمة بفعالية في علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، ومساعدتهم على التمكن من كافة العمليات المتعلقة به.

المبحث الرابع: التصور المقترح لتيسير تعليم النحو للناطقين بلغات أخرى

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث (ما التصور المقترح لتيسير تعليم النحو للناطقين بلغات أخرى؟)

قامت الباحثة بالاستفادة من التأصيل النظري للبحث ومن نتائج الدراسة الميدانية التي حصرت صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى، ومقترحات علاجها، والتي تم تطبيقها على عينة البحث، في وضع التصور المقترح التالي:

من الشكل السابق يمكن توضيح التالي:



(١) أهداف التصور المقترح:

- تقديم نموذج تخطيطي تطبيقي وتفصيلي، ييسر تعليم النحو العربي للطلاب الناطقين بلغات أخرى.
- مساعدة مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي، على حل بعض المشكلات التي تواجهها في تعليم النحو العربي.
- التأكيد على أهمية البحث التربوي في حل بعض مشكلات التعليم في العالم العربي.

(٢) منطلقات التصور المقترح:

- إن وضع حلول ومقترحات للحد من صعوبات النحو العربي، التي تواجه الطلاب الناطقين بلغات أخرى، هي أول خطوات نجاح مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي، للقيام بالمهام المنوطة بها.

- إن تخطي العقبات التي تحول دون تعليم النحو العربي بشكل صحيح، أمر يساعد انتشار اللغة العربية (لغة القرآن الكريم) في العالم بأكمله.
- أن تعليم الناطقين بلغات أخرى النحو العربي بصورة صحيحة، إنما هو دعوة لانتشار دين الإسلام من خلال اللغة العربية في العالم الغربي.

(٤) جوانب وآليات تنفيذ التصور المقترح:

آليات خاصة بالمعلم:

- زيادة عدد المعلمين المؤهلين لتعليم النحو للناطقين بلغات أخرى.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لرفع مستواهم في النحو.
- مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
- استخدام المعلم لطرق التدريس الحديثة في شرح النحو. (الاستنباطية، القياسية، والحوارية).
- استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة والالكترونية أثناء الشرح.
- اعتماد المعلم على الوسائل الحديثة في تقويم الطلاب.

آليات خاصة بالمتعلم:

- عمل فصول تقوية للطلبة الناطقين بلغات أخرى، في النحو لزيادة خبراتهم وكفاياتهم اللغوية.
- ربط محتوى النحو بالحياة اليومية للطلاب.
- تفعيل مختبرات ومعامل اللغة العربية.
- مداومة المتعلم على استخدام القواعد النحوية أثناء الكلام.
- إعداد منهج للنحو يتناسب مع بيئة وميول واهتمامات الطلاب.

آليات خاصة بمقرر النحو:

- وضع أهداف لمقرر النحو، يمكن تحقيقها وقياسها، بحيث تتناسب مع ميول الطلاب وقدراتهم.
- الاهتمام بالنحو الوظيفي أكثر من النحو المعرفي.
- تبسيط وتيسير درس النحو العربي، وإبعاده عن التشعيب وكثرة القواعد.
- تحبيب الطلاب في النحو، وحثهم على تطبيقه، في حياتهم اليومية، وتزويدهم بالأمثلة التي تعينهم على ذلك.
- إرفاق أنشطة تعليمية بمقرر النحو تساعد الطلاب على فهم كيفية بناء جمل صحيحة.
- الإكثار من التدريبات النحوية، والاختبارات الدورية، والنهائية لقيوم المقرر ومعرفة مدى استفادة الطلاب منه.

نتائج البحث وتوصياته:

أولاً - النتائج:

النحو العربي ليس صعباً، وإنما هنا أسباب أدت إلى صعوبة فهمه لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تتمثل في الآتي:

١. صعوبات ترجع إلى مقرر النحو منها:

- أهداف مقرر النحو غير واضحة، ولا يمكن تحقيقها ولا يمكن قياسها، ولا تتناسب مع حاجات وميول الطلاب الناطقين بلغات أخرى.
- محتوى مقرر النحو جاف ومتشعب، وغير متدرج من السهل للصعب، ولا يساعد على كيفية بناء الجمل، إضافة إلى أنه لا يتناسب مع الزمن المحدد لدرسته.
- اختلاق الخصائص النحوية في اللغة العربية، والخصائص النحوية في اللغة الأم لدى الطلاب، حيث يتميز النحو العربي بخاصية الإعراب التي لا توجد في اللغات الأخرى.
- اختلاف النحو الذي درسه الطلاب في بلادهم، عما يدرسونه من أساتذة متخصصين في البلاد العربية من حيث الكم والكيف.

٢. صعوبات ترجع للمعلم، وطرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، منها:

- قلة عدد المعلمين المدربين والمؤهلين في تعليم النحو للناطقين بلغات أخرى، وعدم تمكنهم من النحو، إضافة إلى أحادية اللغة التي تعوق التواصل بين المعلم والمتعلم.
- استخدام المعلم النحو المعرفي أكثر من النحو الوظيفي.
- افتقار المعلم لاستخدام الطرق الصحيحة في تدريس النحو (الاستنباطية، القياسية، والحوارية)، واعتماده على الطرق التقليدية.
- ضعف استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة أثناء شرح دروس النحو.

٣. صعوبات ترجع للمتعلم منها:

- افتقار الطلبة الناطقين بلغات أخرى، للخبرة والقدرة والكفاية اللغوية.
- اختلاف البيئة اللغوية والاجتماعية، والدوافع والأهداف التعليمية للطلبة الناطقين بلغات أخرى، عن البيئة العربية ودوافع طلابها.
- كره واستصعاب بعض الطلبة الناطقين بلغات أخرى، للقواعد النحوية.
- الصعوبة في استخدام تراكيب الجملة بشكل صحيح أثناء الكلام أو الكتابة.
- وقد قامت الباحثة بتصور مقترح مفصل يعالج جميع هذه الصعوبات وهو موضح قبل النتائج مباشرة.

ثانياً - التوصيات: يوصي البحث الحالي بالآتي: -

- إجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات، ودوافع الطلاب الناطقين بلغات أخرى نحو تعلم النحو العربي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أهم الوسائل، والاستراتيجيات الحديثة في تعليم النحو للطلاب الناطقين بلغات أخرى، للحد من الصعوبات التي تواجههم أثناء التعليم.
- إجراء مقابلات شخصية، واختبارات قدرات للطلاب الناطقين بلغات أخرى؛ لقياس مستواهم في النحو، ومن ثم إلحاقهم بالمستوى الذي يتناسب وقدراتهم اللغوية.

- التوسع في المؤتمرات، وورش العمل التي تعمل على احتكاك الطلاب الناطقين بغير العربية برفاقهم الناطقين بها، وتكوين علاقات اجتماعية؛ تسمح باكتساب العديد من المهارات اللغوية.
- عقد بروتوكولات تعاون بين مراكز تعليم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها، وبعض الجامعات الخارجية محل إقامة الطلاب؛ لتوطيد التواصل ومحاولة تقريب الثقافات والاهتمامات، ومن ثم المساهمة بشكل فعال في تنمية مهاراتهم اللغوية.
- إجراء أبحاث عن الطرق التدريسية التي تصلح لتعليم النحو كل حسب لغته الأم.

شكر وتقدير

يتقدم فريق الدراسة بالشكر لعمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز - جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية للعام (1439-845-G:44).

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- ابن جني، عثمان (١٩٥٢): الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية.
- ابن منظور، جمال الدين (د.ت): لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- أبو مغلي، سمير سميح (١٩٨٦): الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، جمال رمضان (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٥٨، مصر.
- الجاحظ (١٩٩١): رسائل الجاحظ، شرح وتعليق محمد هارون، دار الجيل ط١ بيروت.
- الدریب، محمد يحيى قايد (٢٠١٤): صعوبات ومقترحات في تدريس النحو للناطقين بغيرها في مرحلة الماجستير. التذكير والتأنيث نموذجًا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، العدد ١٨، السودان.
- دي بور (١٩٨٠): تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة ط٢ الدار التونسية للنشر مطبعة أوسينا، تونس.
- رحماني، اسحق وعبد الرازق (٢٠١٣): تيسير النحو العربي للطلاب الناطقين بغير العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، العدد ١٥٥، السودان.
- زهران، حامد عبد السلام هارون وآخرون (٢٠٠٧): المفاهيم اللغوية للأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان.
- سكر، شادي مجلي (٢٠١٧): قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دليل العربية، www.m-arabia.com بحث منشور في ١٤ / ٥ / ٢٠١٧

السيد، محمود أحمد (١٩٨٧): تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) تونس.

الشمري، عتيق زايد مهلهل (٢٠١٥): تصور مقترح لتدريس مهارات النحو لطلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، باستخدام استراتيجية تمثيل الأدوار، رسالة ماجستير في التربية بقسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.

ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (١٩٨٣): التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر المملكة العربية السعودية.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩): أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

عبد العزيز، عبد العظيم محمد عبد الله (٢٠١٥): تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قسم إعداد وتدريب المعلمين. السعودية.

محمد وعباسي، عبدالحليم محمد - قصي سمير عباسي (٢٠٠٩): ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. رابط الموضوع:

http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz3yL4Jjw7a

الناقعة، محمود كامل حسن (١٩٨٥): تدريس القواعد في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد ٢، السودان

النجران، عثمان عبدالله، جاسم علي (٢٠١٣): تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية: (خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل)، جامعة إمام بو نجول الإسلامية الحكومية، بادانج إندونيسيا، في الفترة من ٢٨-٣١ أغسطس ٢٠١٣م، المجلد الثاني.

عفيفي، اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣): بحث نشر في الملتقى الأول: الأبحاث: بواسطة 21 - ADMIN يناير، بعنوان: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها. كلية الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر، مصر.

الفيروزبادي، مجد الدين محمد (١٩٨٧): القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة طبعة مؤسسة الرسالة الطبعة الثانية، بيروت.

اللخمي، أحمد (١٩٤٧): الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي اللخمي، تحقيق الدكتور شوقي ضيف مطبعة دار المعارف الطبعة ٣ القاهرة.

المرسي، وجيه، ومحمود خلف الله، (٢٠١٠): الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، النادي الأدبي، الجوف، السعودية.

الهاشمي (١٩٩٦): الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ط٥، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

ملحق رقم (١)

جامعة الملك عبد العزيز

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالفيصلية

قسم المواد العامة

استبانة

صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى

وطرق علاجها

إعداد

سلوى إدريس بابكر علي

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع / بحث بعنوان: صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها.

نرفق لسعادتكم طيه استبياناً عن الموضوع أعلاه أملين في كريم تفضلكم بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه علماً بأن المقرر المطبق عليه الدراسة هو مقرر النحو بصفة عامة لجميع مستويات الطلاب الناطقين بغير العربية. إن إكمال هذا البحث يتوقف إلي حد كبير على كريم تعاونكم ومشاركاتكم الفعالة في ملء استمارة الاستبيان. كما نأمل أن تأخذوا في اعتباركم الآتي.

١- كل البيانات التي تسجل في الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض هذا البحث، وعليه ليس مطلوباً تسجيل اسمك أو توقيعه.

٢ - الرجاء الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في الاستمارة.

القسم الأول: البيانات الشخصية.

ضع علامة (√) في القوس الذي يناسبك.

(أ) معلم () معلمة ()

(ب) الدرجة العلمية:

أستاذ () أستاذ مشارك () أستاذ مساعد () محاضر () معيد ()

٣ - الخبرة في العمل الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي:

أقل من ٥ سنوات () من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات () أكثر من ١٠ سنوات ()

المحور الأول: صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى

م	المفردات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
(١) صعوبات ترجع للمعلم				
١	قلة عدد المعلمين المؤهلين لتعليم النحو للناطقين بغير العربية.			
٢	ضعف بعض معلمي اللغة العربية وعدم تمكنهم من النحو أثناء التدريس للطلبة الناطقين بغير العربية.			
٣	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين الناطقين بغير العربية.			
٤	استخدام المعلم للطرق التقليدية في شرح النحو.			
٥	افتقار المعلم لاستخدام الطرق الصحيحة في تدريس النحو (الاستنباطية، القياسية، والحوارية).			
٦	ضعف استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة أثناء شرح دروس النحو.			
٧	ضعف استخدام المعلم لوسائل التقويم الحديثة.			
٨	عدم تقديم المعلم للأنشطة والتطبيقات النحوية التي تُيسر عملية الفهم لدى الناطقين بغير العربية.			
٩	عدم تشجيع المعلم للطلبة الناطقين بغير العربية للمشاركة في المحاضرة.			
١٠	عدم تشجيع المعلم للطلبة الناطقين بغير العربية على الاطلاع على المصادر والمراجع النحوية التي تساعدهم على التقدم في النحو.			
١١	لا يهتم المعلم بمساعدة الطلبة الناطقين بغير العربية على تخطي الصعوبات الخاصة بالنحو لديهم.			
١٢	عدم حرص المعلم على الربط بين النحو وكل نشاط لغوي يقوم به الطلبة الناطقين بغير العربية.			
١٣	عدم حرص المعلم على تصحيح الأخطاء النحوية لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.			
١٤	عدم حرص المعلم على توظيف القواعد النحوية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة الناطقين بغير العربية.			
١٥	عدم حرص المعلم على تصحيح أخطاء الصرف المعجمية لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.			
١٦	لا يعرض المعلم مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.			
١٧	لا يعد بعض معلمي اللغة العربية قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح أمام الطلبة الناطقين بغير العربية.			
م	المفردات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق

صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى وطرق علاجها

(٢) صعوبات ترجع للمتعلم			
١٨			افتقار الطلبة الناطقين بغير العربية للخبرة والقدرة والكفاية اللغوية.
١٩			اختلاف البيئة اللغوية والاجتماعية للطلبة الناطقين بغير العربية عن بيئتنا العربية.
٢٠			اختلاف الدوافع والأهداف التعليمية للطلبة الناطقين بغير العربية، عن رفاقهم الناطقين بها.
٢١			عدم استخدام القواعد النحوية أثناء الكلام باللغة الأم للطلبة الناطقين بغير العربية.
٢٢			كُثره واستصعاب بعض الطلبة الناطقين بغير العربية للقواعد النحوية.
٢٣			الصعوبة في استخدام تراكيب الجملة بشكل صحيح أثناء الكلام أو الكتابة.
٢٤			الصعوبة في استخدام المجزورات أثناء الكلام أو الكتابة
٢٥			الخلط بين المرفوعات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
٢٦			الصعوبة في استخدام المنصوبات أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
٢٧			الصعوبة في توظيف النواسخ أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
٢٨			الصعوبة في استخدام الافراد والتنثية والجمع أثناء الكتابة أو القراءة أو التحدث.
صعوبات ترجع لمقرر النحو			
٢٩			أهداف مقرر النحو غير محددة، وغير واضحة.
٣٠			أهداف مقرر النحو لا يمكن تحقيقها.
٣١			أهداف مقرر النحو لا يمكن قياسها.
٣٢			محتوى مقرر النحو غير متدرج من السهل للصعب ومن البسيط للمركب.
٣٣			محتوى المقرر جاف وصعب على الطلبة الناطقين بغير العربية.
٣٤			محتوى المقرر لا يتناسب مع الزمن المحدد لدراسته.
٣٥			لا يساعد المقرر على فهم كيفية بناء جمل صحيحة
٣٦			لا يرتبط محتوى المقرر باستعدادات وخبرات واهتمامات الطلبة الناطقين بغير العربية.
٣٧			بُعد المقرر عن واقع الحياة التي يعيشها الطلبة الناطقين بغير العربية.
٣٨			تختلف الخصائص النحوية في اللغة العربية والخصائص النحوية في اللغة الأم لدى الطلاب.

٣٩	يختلف النحو الذي درسه الطلاب في بلادهم عما يدرسونه من أستاذة متخصصين في البلاد العربية من حيث الكم والكيف.		
٤٠	تشعّب التفاصيل التي تُدرج تحت القواعد النحوية، وتُزاحمها بصورة لا تُساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة الناطقين بغير العربية.		
٤١	اعتماد علم النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية)		
٤٢	افتقار تعليم النحو إلى التعليم البنوي		
٤٣	لا يساهم المقرر في علاج الأخطاء النحوية لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.		
٤٤	الموضوعات النحوية المقدمة للطلاب غير وظيفية، لا تلبي حاجاتهم اللغوية، ولا تُعينهم على القراءة والكتابة السليمة.		
٤٥	تأثر علم النحو بعلماء الكلام في أن كلّ أثر لابدّ له من مؤثر، والإمعان في ذلك إمعاناً انتهى إلى نظرية العامل، وإلى الحديث عن العِلل وعلل العِلل.		
٤٦	كثرة العوامل النحوية، وتشعّب التفاصيل التي تُدرج تحت هذه القواعد، وتُزاحمها بصورة لا تُساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة الناطقين بغير العربية.		
٤٧	لا يكفل محتوى المقرر سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.		
٤٨	لا يساعد المقرر الطلبة الناطقين بغير العربية على جمال الأسلوب وجودته ودقته.		
٤٩	لا يكون محتوى المقرر عادات لغوية سليمة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.		
٥٠	الاكتثار من موضوعات النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.		
٥١	اعتماد مقرر النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية).		
٥٢	الاعتماد على النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية، والبعد عن الاستقراء في التدريس.		
٥٣	احتواء المقرر على النصوص الصعبة والملينة بالألفاظ الغريبة		
٥٤	لا يوجد ربط للقواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيّر النحوي على تغيّر المعاني المنضمنة.		

المحور الثاني: سبل علاج صعوبات النحو العربي لدى الناطقين بلغات أخرى.

إضافة أي مقترحات تساهم في فهم النحو للطلاب الناطقين بغير العربية.

- أ -
- ب -
- ج -
- د -

Difficulties of Arabic grammar among speakers of other languages and methods of treatment

Salwa Idris Babekir Ali

*Assistant Professor of Syntax and Morphology, Faculty of Arts and Humanities,
King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia*

Abstract. The research is entitled: Difficulties of Arabic Grammar among speakers of other languages and ways to deal with them. Its problem is symbolized in the following question: What are the difficulties facing non-Arabic speaking learners to understand Arabic grammar, and what are the ways to remedy them? The research aimed to uncover the reasons for the difficulties experienced by non-Arabic speaking learners in understanding grammar and finding solutions that contribute to solving the problem. A descriptive analytical approach is used in this research, which consists of introduction, a number of themes, and a conclusion comprising the most important findings and recommendations. The themes tackled answer to the research questions and development of a proposal to address the difficulties. The research findings indicate that the Arabic grammar is not difficult, but there are some reasons that make it difficult to understand by Non-Arabic speaking students due to the different characteristics of the Arabic grammar and the characteristics of grammar in the mother tongue of these students, besides the use of incorrect teaching methods coupled with lack of teacher qualification and environmental conditions surrounding students.

Keywords: *Facilitation, Difficulty, Mother tongue.*

تقييم دقة الخرائط الكنتورية المشتقة من النماذج الرقمية للارتفاعات المرفقة مع المتصفح Google Earth

خديجة يحيى فقيه

أستاذ مساعد، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الرياض، المملكة العربية السعودية

kafaqeeh@pnu.edu.sa

المستخلص. يعتبر المتصفح Google Earth من الأدوات المتاحة مجاناً على الإنترنت والتي يمكن أن تساعد في الحصول على بيانات الارتفاع لنقاط مقاسة على سطح وذلك عبر الاستعانة بأدوات مجانية مثل الأداة GPS Visualizer والتي تقوم بإضافة الارتفاعات إلى النقاط المقاسة في Google Earth باستخدام أفضل نموذج رقمي متوافر للارتفاعات في منطقة القياس. تتبع دقة الخرائط الكنتورية الخاصة بهذه المنطقة لدقة هذه الارتفاعات. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المصدر الدقيق للارتفاعات التي يستخدمها البرنامج Google Earth في منطقة الدراسة، وإلى تقييم الدقة الرأسية للبيانات الارتفاعية المقطوعة من هذا المتصفح، وتحديد دقة الخرائط الكنتورية (خطوة كنتورية، مقياس) التي يمكن إنتاجها من هذه البيانات. تم استخدام أكثر من ٢٠٠٠ من النقاط الارتفاعية المرجعية المحددة بتقنية GPS والموزعة على مساحة كبيرة من منطقة الدراسة وبيّنت النتائج أن هنالك ارتباطاً قوياً بين الارتفاعات المقطوعة من Google Earth وتلك المقطوعة من النموذجين الرقميين المجانيين للارتفاعات SRTM و ASTER مع التأكيد على أن الترابط بين ارتفاعات Google Earth و SRTM أكبر حيث بلغت قيمة معامل بيرسون ٠.٩٩٨٧. من ناحية أخرى، كما بلغت الدقة الرأسية للنقاط الارتفاعية المقطوعة من Google Earth باستخدام الأداة المجانية GPS Visualizer 3.146 m. كما أوضحت النتائج أنه من الممكن الحصول على خريطة كنتورية ذات فترة مساوية لـ 10 m باستخدام النموذج (النماذج) الرقمي المرفق مع Google Earth وذلك بعد التأكد من تبعية فروق الارتفاعات بين النقاط المقاسة على النماذج الرقمية المختلفة للارتفاعات المختبرة للتوزيع الطبيعي. أثبت البحث أنه من الممكن الحصول على خرائط كنتورية من المقياس ١:٥٠٠٠٠ في حالتي GE و SRTM ومن المقياس ١:١٠٠٠٠٠ في حالة ASTER.

الكلمات المفتاحية: المتصفح Google Earth، فترة كونتورية، دقة رأسية، خارطة كنتورية، النماذج الرقمية المجانية للارتفاعات.

المقدمة

يتوفر العديد من الأدوات المتاحة مجاناً على الإنترنت والتي غيرت طريقة تفاعل المهتمين بالحصول على البيانات المكانية من جغرافيين وغيرهم مع هذه البيانات (Butler, 2006)، والتي يمكن أن تساعد على تحديد الطبيعة الحالية للتضاريس. يعتبر المتصفح المجاني Google Earth (GE) أحد أهم هذه الأدوات فهو يسهل إظهار أي موقع على سطح الأرض. منذ عام ٢٠٠٥، تم طرح GE للاستخدام العام ثم تطور هذا المتصفح إلى أداة استخدمت على نطاق واسع للبحث الأكاديمي والأغراض الأخرى.

تعتبر البيانات الارتفاعية Elevation data الخاصة بسطح الأرض الطبيعية، المدخل الأساسي في الحصول على النماذج الرقمية للارتفاعات Digital Elevation Models (DEMs) واقتطاع الخرائط الكنتورية Contour maps منها. تقليدياً كان يتم الحصول على هذه البيانات بالمسح باستخدام الأجهزة الإلكترونية مثل المحطة الشاملة Total station والتي تعتبر تقنية مكلفة من الناحية المادية وكذلك الزمنية (Jha and Schonfeld 2004; Findley et al. 2013). للتغلب على هذه المشاكل تم تطوير بعض الطرق البديلة للحصول على البيانات الارتفاعية التي تعبر عن تضاريس السطح الأرضي، نذكر من هذه الطرق نظم الاستشعار عن بعد، نظم المساحة التصويرية، نظام المسح الليزري ونظام التوقيع العالمي GPS (Wolf 2002).

من المصادر الناشئة للحصول على البيانات الارتفاعية لنقاط مقاسة على سطح الأرض نذكر المتصفح المجاني GE. يستخدم GE بشكل أساسي النموذج الرقمي للارتفاعات SRTM لاقتطاع البيانات الارتفاعية الخاصة بالنقاط المقاسة فيه (SRTM 2016). من جهة أخرى، تتوفر أدوات مجانية على الإنترنت تمكننا من الحصول على البيانات الارتفاعية للنقاط المقاسة في GE ومنها الأداة GPS Visualizer (<https://www.gpsvisualizer.com/elevation>) والتي تقوم بإضافة الارتفاع إلى النقاط المقاسة في GE باستخدام أفضل نموذج رقمي متوافر للارتفاعات في منطقة القياس.

سنستفيد في البحث من إمكانيات المتصفح المجاني GE والأداة المجانية GPS Visualizer في الحصول على بيانات ارتفاعية لمنطقة الدراسة ستستخدم في تقييم الدقة الرأسية للنماذج الرقمية التي يستخدمها GE في منطقة الدراسة وتحديد دقة الخرائط الكنتورية التي يمكن إنتاجها من هذه النماذج.

١- الدراسات السابقة

تختلف الدقة الرأسية للنقاط المقاسة داخل GE وذلك اعتماداً على مصدر البيانات الارتفاعية المستخدمة فيه. لتقييم هذه الدقة تم القيام بعدد كبير من الأبحاث والتطبيقات في جميع أنحاء العالم للتحقق من دقة البيانات المتاحة في قواعد البيانات المجانية والأدوات المستخدمة لتصنيف سطح الأرض بما في ذلك GE ففي (Benker, et al, 2011) وجد الباحثون أن البيانات الطبوغرافية في GE لمنطقة Big Bend في تكساس لها خطأ متوسط التربيع Root Mean Square Error (RMSE) أفقي يبلغ ٢.٦٤ متراً و RMSE رأسي يبلغ

١.٦٣ م. كما تم في (Mukherjee et al, 2013) تقييم الدقة الرأسية لعدة نماذج مجانية للارتفاعات ومنها SRTM و ASTER وقد بين الباحثون أن قيم هذه الدقة تتراوح من 12.62 m إلى 17.76 m لكل من SRTM و ASTER على التوالي. وبلغت قيم RMSE للبيانات في الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢.١٨ متراً للبيانات للأفقية و ١.٥١ متراً للبيانات الارتفاعية (Farah & Algarni, 2014). المشكلة التي يعاني منها هذا البحث هو قيامه بإجراء التقييم على منطقة صغيرة نسبياً حيث استخدم تسع محطات في حرم جامعة الملك سعود في الرياض للتحقق من الدقة الأفقية لـ GE وخمس عشرة محطة للتحقق من الدقة الرأسية لـ GE. وفي (Moura-Bueno et al, 2016) قام الباحثون بتقييم الدقة الرأسية لعدد كبير من النماذج الرقمية المجانية للارتفاعات ومن ضمنها SRTM و ASTER وذلك عبر مقارنتها بنقاط ارتفاعية ممسوحة حقلية. بينت النتائج أن الخطأ متوسط التربع في حالة النموذج SRTM قد بلغ 5.95 m أما في حالة ASTER فقد بلغ 15.57 m. من ناحية أخرى، تم تقييم دقة المكانية للبيانات الأفقية بحوالي ٠.١-٢.٧ م على حدة في الاتجاهين الشمالي والجنوبي من مونتريال، كندا (Goudarzi & Landry, 2017) كما قدم الباحثان طريقتين لتصحيح الأخطاء المكانية وتقليلها أو إزالتها وذلك باستخدام نقاط الضبط. أما في (Uuemaa et al, 2020) فقد تم اختبار الدقة الرأسية لستة نماذج رقمية مجانية للارتفاعات وهي ASTER، AW3D30، MERIT، TanDEM-X، وNASADEM في مناطق طبوغرافية متنوعة باستخدام نموذج رقمي دقيق للارتفاعات منتج بواسطة مسح بالليدار. توصل الباحثون إلى أن للميل التأثير الأكبر على دقة النموذج الرقمي للارتفاعات كما بينت النتائج إلى أن SRTM أكثر دقةً من ASTER. في (Liu et al., 2022) تم استخدام ٣٢٥ نقطة مقاسة بدقة عالية باستخدام GPS في ١٦ منطقة في الصين من أجل تقييم الدقة الأفقية والرأسية لـ GE ولاتنين من النماذج الرقمية مفتوحة المصدر للارتفاعات. توصل البحث إلى أن الدقة الأفقية (RMSE) لـ GE قد بلغت 2.495 m أما الدقة الرأسية فقد بلغت 2.610 m. أما في (Preety et al., 2022) فقد تم تقييم الدقة الرأسية لستة نماذج رقمية مجانية من الارتفاعات مع تحسين للدقة باستخدام نظام التوقيع العالمي التفاضلي (DGPS) Differential Global Positioning System. تم تطبيق الدراسة على منطقة جبلية وعرة. توصلت الدراسة إلى أنه من الأفضل تصحيح النموذج الرقمي للارتفاعات باستخدام DGPS قبل استخدامه في الدراسات العلمية. وفي (Sulaiman et al, 2023) تم اختبار مجموعتين من البيانات تمثل المجموعة الأولى نقاط ضبط ممسوحة باستخدام نظام تحديد المواقع العالمي بتطبيق التقنية الساكنة Static السريعة في حين تمثل المجموعة الثانية نقاط تحقق مقاسة باستخدام Google Earth Pro ومن هاتين المجموعتين من البيانات، تم إنتاج DTM1 و DTM2 على التوالي، وتقييم دقتهما الرأسية، وأظهرت النتائج أن الدقة الرأسية، تعتمد على نقاط الضبط الأرضية.

كخاتمة للدراسة المرجعية نستطيع أن نقول:

١. عدد الدراسات العربية التي تناولت تقييم الدقة الرأسية للنماذج الرقمية للارتفاعات المرفقة مع المتصفح المجاني GE قليل بشكل عام أو أنه يعالج حالة خاصة مع عدد منخفض من نقاط التحقق الأرضية (كما في حالة Farah & Algarni, 2014) وهذا ما يدفعنا إلى دراسة هذه الدقة باستخدام عدد كبير من نقاط التحقق.
٢. لم تستند الأبحاث السابقة من الإمكانيات التي توفرها الأدوات المجانية مثل الأداة المجانية GPS Visualizer في إرفاق الارتفاع مع النقاط المقاسة في GE من أفضل DEM متوفر في المنطقة وهذا ما سنقوم به في بحثنا.

٢- أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

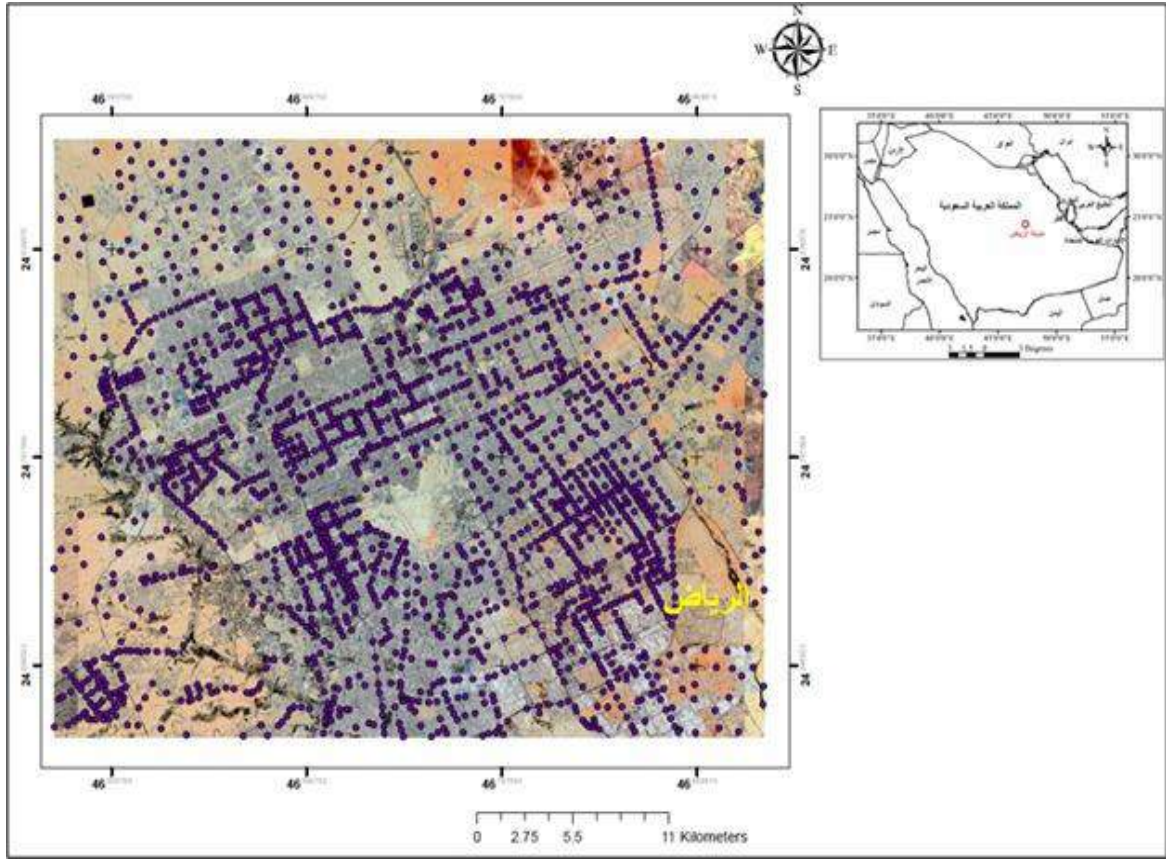
١. تحديد المصدر الدقيق للارتفاعات التي يستخدمها البرنامج Google Earth في منطقة الدراسة حيث سنحلل علاقة الارتباط Correlation بين هذه الارتفاعات والارتفاعات المقطوعة من النماذج المجانية SRTM1 و ASTR بدقة تمييز تساوي 30 m والتي تغطي مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
٢. تقييم الدقة الرأسية للبيانات الارتفاعية المقطوعة من المتصفح المجاني GE بمساعدة الأداة المجانية GPS Visualizer وذلك عبر مقارنتها مع مجموعة كبيرة من النقاط الارتفاعية المرجعية المحددة بتقنية GPS والموزعة على مساحة كبيرة من مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. إن تحقيق هذا الهدف سيساعدنا على تحديد دقة الخرائط الكنتورية (المقياس) التي يمكن إنتاجها من هذه النماذج في منطقة الدراسة وذلك عبر تطبيق معايير الدقة الرأسية الخاصة بالـ ASPRS (Smith & Heidemann, 2015).

٣- أدوات ومنهجية البحث

٤-١ مواد وأدوات البحث

شملت مواد البحث ما يأتي:

١. بيانات متمثلة بالنماذج الرقمية المجانية للارتفاعات SRTM و ASTER بدقة تمييز 30m تغطي منطقة الدراسة.
٢. نقاط أرضية مقاسة باستخدام تقنية GPS (Global Positioning System). سيتم استخدام هذه النقاط كنقاط تحقق Chek points لتقييم الدقة الرأسية لـ GE. هذه النقاط معطاة ضمن نظام الإحداثيات الوطني السعودي Ain_el_Abd_UTM_Zone_38N (الشكل ٢).



الشكل (١) توزيع نقاط الاختبار في منطقة الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة

أما أدوات البحث فهي:

- ١- المتصفح المجاني Google Earth والذي يعتمد على صور الأقمار الصناعية والتصوير الجوي؛ حيث إنه يقوم بأخذ كافة الصور التي تأتي من هذه التقنيات المختلفة ويركبها فوق بعضها البعض مما ينتج الصورة النهائية التي يعرضها، كما تتوفر فيه ميزة الإظهار ثلاثي الأبعاد للتضاريس Terrain.
- ٢- الأداة المجانية GPS Visualizer والتي ترفق مع كل نقطة مقاسة على GE الارتفاع الخاص بها. في الواقع، تستخدم هذه الأداة مصادر متعددة من النماذج المجانية الارتفاعية (Alkhalil et al, 2023) وهي:
- (USGS) NED: الذي تم إنتاجه من قبل المسح الجيولوجي الأمريكي USGS ويغطي الولايات المتحدة وكندا والمكسيك بدقة مكانية تبلغ ٣٠ متراً (١ ثانية قوسية). هذا النموذج متاح أيضاً بدقة ٦٠ متراً لآلاسكا. بالإضافة إلى ذلك، أنتجت USGS نموذج ارتفاع رقمي بدقة مكانية تبلغ ١٠ أمتار لبعض مناطق الولايات المتحدة الأمريكية (GESCH, et al, 2002).

- SRTM1 (NASA): وهو نموذج رقمي للارتفاعات بدقة مكانية تبلغ ٣٠ متراً (Space Shuttle Radar Topography Mission). في السابق، كان هذا النموذج يغطي الولايات المتحدة فقط، ولكنه الآن يغطي العالم كله.

- ODP1: وهو نموذج رقمي للارتفاعات يغطي دول أوروبا فقط بدقة تتميز مكانية 30 m (PERAMUNA, et al, 2022).

- ASTER: وهو إنتاج مشترك بين وكالة الفضاء الأمريكية ناسا ووزارة الاقتصاد اليابانية. يغطي العالم بدقة مكانية تبلغ 30 m (HIRANO, et al, 2003).

- SRTM3 (NASA): نموذج ارتفاع رقمي بدقة مكانية تبلغ ٩٠ متراً يغطي العالم كله.

- مجموعة بيانات ALOS World 3D: هي مجموعة بيانات نموذج رقمي عالمي للسطح (DSM) تم إنتاجها من قبل وكالة استكشاف الفضاء اليابانية (JAXA) وهي معروفة أيضاً باسم "ALOS World 3D - 30m" أو مجموعة البيانات AW3D30.

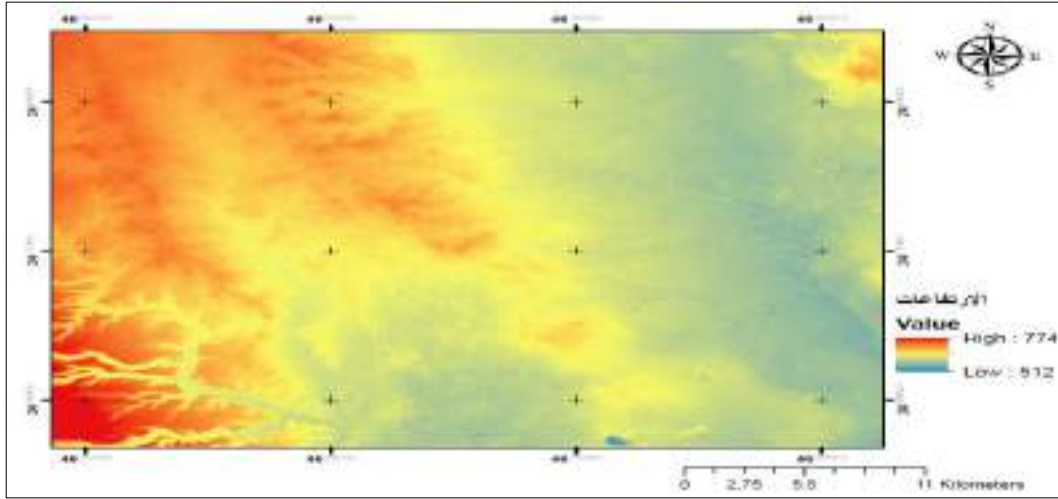
٣- البرنامج ArcGIS 10.8 المستخدم في توحيد نظم الإحداثيات لطبقات البيانات المختلفة (النماذج الرقمية المجانية ونقط الاختبار) وفي اقتطاع ارتفاعات نقاط الاختبار من النموذجين الرقميين المجانيين SRTM وASTER وكذلك في تحضير ملف نقاط الاختبار لاقتطاع المناسب الخاصة بها بواسطة الأداة المجانية GPS Visualizer.

٤- البرنامج NCSS المستخدم في التحليلات الإحصائية للنتائج وهو برنامج إحصائي يستخدم لتحليل البيانات وتصميم الدراسات الإحصائية ورسم الرسوم البيانية. يتضمن NCSS العديد من الميزات والأدوات المتخصصة مثل التحليل الإحصائي الوصفي والاستنتاجي والتجريبي وتصميم الدراسات الإحصائية وتحليل الانحدار والتحليل العاملي والتحليل العاملي المتعدد والتحليل العاملي التفاعلي والتحليل العاملي الشجري والتحليل العاملي الخطي العشوائي وغيرها. كما يدعم البرنامج العديد من التنسيقات المختلفة للبيانات والرسوم البيانية ويعمل على مختلف أنظمة التشغيل. ويتيح NCSS للمستخدمين إمكانية تحليل البيانات وإجراء الاختبارات الإحصائية وإنشاء الرسوم البيانية بسهولة وفعالية، ويستخدم على نطاق واسع في الأبحاث العلمية والدراسات الإحصائية والتحليلات البيانية المختلفة (NCSS, 2021).

٥- البرنامج Surfer المستخدم في إخراج الخرائط الكنتورية. يعد هذا البرنامج من البرامج الخاصة بالأعمال المساحية من حيث عمل الخرائط الكنتورية وحساب الميول وحساب الكميات والإظهار ثلاثي الأبعاد (Si et al, 2010).

٤-٢- منطقة الدراسة

منطقة الدراسة هي جزء من مدينة الرياض وتقع بين خطي العرض $24^{\circ}38'0.85''$ جنوباً و $24^{\circ}53'37.89''$ شمالاً وبين خطي الطول $46^{\circ}32'33.51''$ غرباً و $46^{\circ}52'12.90''$ شرقاً وتبلغ مساحتها التقريبية ٩٥٠ كيلومتر مربع (الشكل (٢)). تتراوح الارتفاعات في منطقة الدراسة من 512 m إلى 774 m (الشكل (٢)).



الشكل (٢) طبوغرافية منطقة الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام النموذج الرقمي المجاني للارتفاعات SRTM

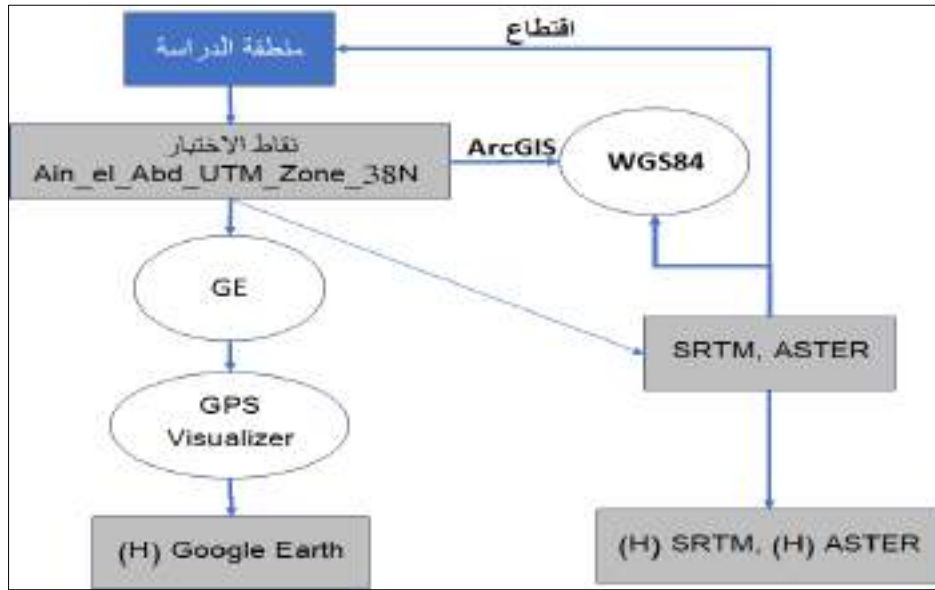
٤-٣- منهجية البحث

مرت منهجية البحث بالخطوات التالية:

أولاً: المرحلة التحضيرية: شملت هذه المرحلة تحضير البيانات الخاصة بمنطقة الدراسة وفق الخطوات التالية (الشكل (٤)):

١. تم أولاً تحويل نظام إحداثيات نقاط الاختبار من نظام الإحداثيات الوطني السعودي $Ain_el_Abd_UTM_Zone_38N$ إلى النظام $WGS84$ بمساعدة البرنامج ArcGIS وذلك لضمان وقوع كل طبقات البيانات في نفس النظام.
٢. تنصيب النموذجين الرقميين للأرض SRTM و ASTER الخاصين بمنطقة الدراسة من استخدام USGS Earth Explorer (<https://earthexplorer.usgs.gov/>) بدقة تمييز 30 m ومن ثم تم اقتطاع الجزء الخاص بمنطقة الدراسة من هذين النموذجين.
٣. تحويل ملف نقاط الاختبار إلى صيغة متوافقة مع GE (الصيغة KML).
٤. استخدام الأداة المجانية GPS Visualizer لاقتطاع الارتفاعات الموافقة لنقاط الاختبار.

٥. اقتطاع الارتفاعات الموافقة لنقاط الاختبار من النموذجين الرقميين المجانيين للارتفاعات SRTM وASTER.



الشكل (٣) خطوات المرحلة التحضيرية

المصدر: من إعداد الباحثة

ثانياً: مرحلة المعالجة: تم القيام في هذه المرحلة بما يأتي (الشكل (٥)):

١. دراسة الارتباط Correlation بين الارتفاعات الخاصة بنقاط الاختبار المقطوعة باستخدام الأداة المجانية GPSVisualizer والارتفاعات لنفس النقاط والمقطوعة من النموذجين SRTM وASTER. الهدف هنا هو تحديد المصدر الفعلي للارتفاعات التي يرفقها GE مع النقاط المقاسة عليه في منطقة الدراسة. ستتم دراسة هذا الارتباط عبر حساب معامل ارتباط بيرسون وهو معامل يقيس قوة العلاقة بين متغيرين وارتباطهما ببعضهما البعض. من الجدير بالذكر ان معامل الارتباط بين متغيرين يأخذ قيمة محصورة بين -١, +١, وإذا انعدمت العلاقة أو الارتباط بين المتغيرين فان قيمة معامل الارتباط المحسوبة تساوي صفراً او قيمة قريبة جداً من الصفر (حمودي، ٢٠٠٩).
٢. حساب الدقة الرأسية للارتفاعات المقطوعة من GE وكذلك من SRTM وASTER عبر دراسة إحصائية للفروق بيت هذه الارتفاعات والارتفاعات المرجعية لنقاط الاختبار. يمكن حساب الفروق بين الارتفاعات الخاصة بنقاط الاختبار المقطوعة من النماذج الرقمية الارتفاعية المجانية وبين ارتفاعاتها المرجعية بالعلاقة التالية:

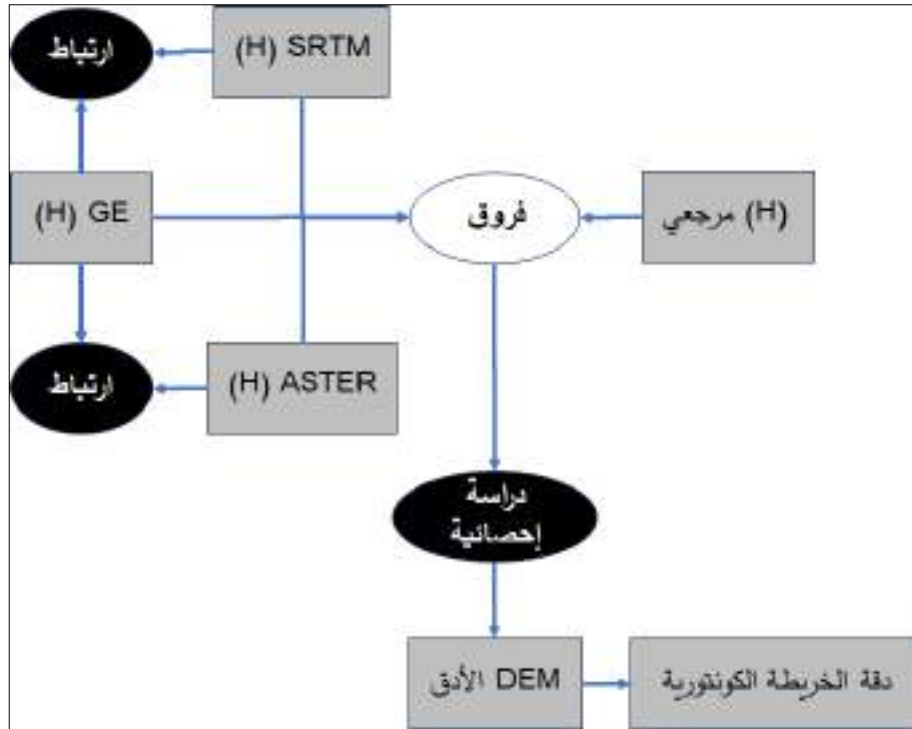
$$\Delta Z_i = Z_{reference(i)} - Z_{DEM(i)} \quad (1)$$

حيث: $Z_{reference}(i)$ هو الارتفاع المرجعي لنقطة الاختبار، $Z_{DEM}(i)$ هو ارتفاع النقطة i المقتطع من النموذج الرقمي المجاني.

يمكن بعد ذلك الدقة الرأسية أو الخطأ متوسط التربيع من خلال العلاقة التالية:

$$\sigma_z = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\Delta z_i)^2}{n}} \quad (2)$$

٣. حساب دقة الخارطة الكنتورية لمنطقة الدراسة والتي يمكن توليدها من النموذج الرقمي الأدق للارتفاعات والنتائج عن الفترة السابقة. سيتم تحديد دقة هذه الخارطة وفقاً لمعايير ASRPS الأمريكية.



الشكل (٤) خطوات مرحلة المعالجة

المصدر: من إعداد الباحثة

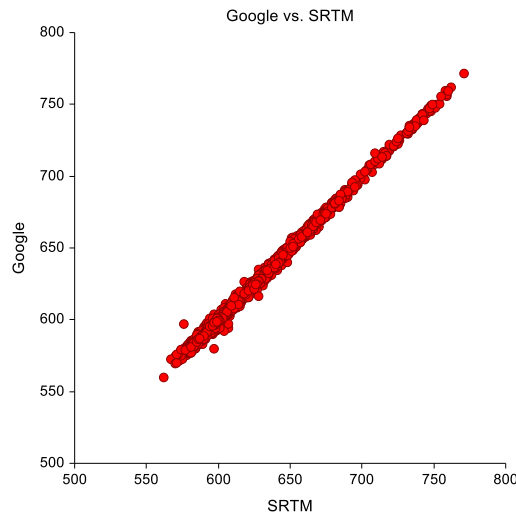
٤ - ٥. النتائج والمناقشة

فيما يخص الارتباط بين الارتفاعات الخاصة بنقاط الاختبار المقتطعة باستخدام الأداة المجانية GPS Visualizer والارتفاعات لنفس النقاط والمقتطعة من النموذجين SRTM و ASTER، فقد تم حساب قيم معامل بيرسون لكل حالة وهي موضحة في الجدول (١).

الجدول (١). قيم معامل بيرسون لارتباط ارتفاعات نقاط الاختبار.

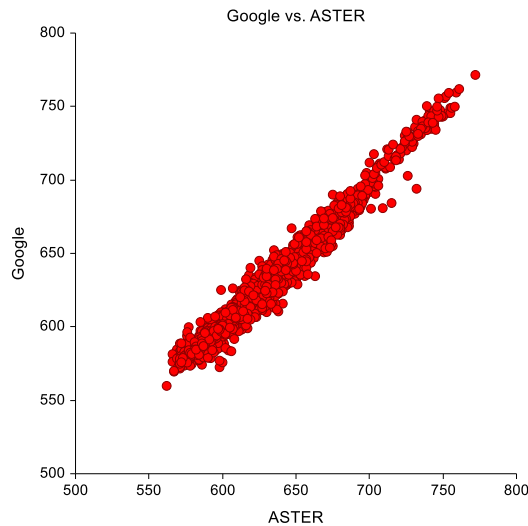
ASTER	SRTM	GE
٠.٩٨٥١	٠.٩٩٨٧	

كما نوضح في الشكلين (٦) و (٧) التعبير الرسومي عن هذا الارتباط لكل من الارتفاعات الخاصة بنقاط الاختبار GE مع الارتفاعات لنفس النقاط والمقتطعة من النموذجين SRTM و ASTER على الترتيب.



الشكل (٥) ارتباط ارتفاعات GE مع ارتفاعات SRTM

المصدر: من إعداد الباحثة

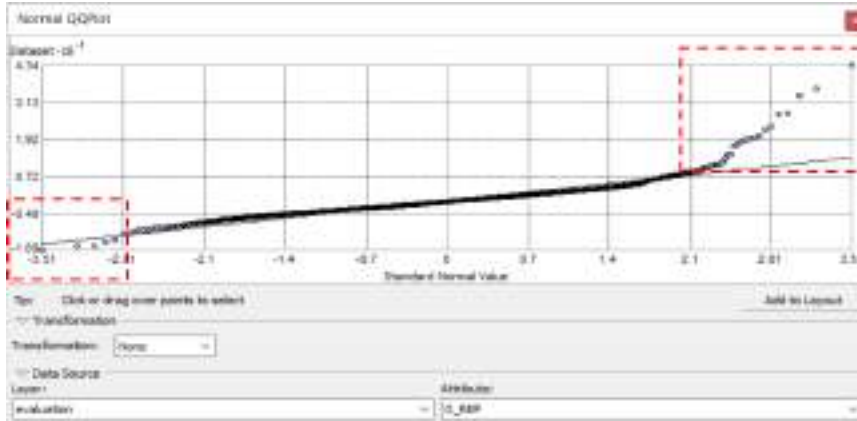


الشكل (٦) ارتباط ارتفاعات GE مع ارتفاعات ASTER

المصدر: من إعداد الباحثة

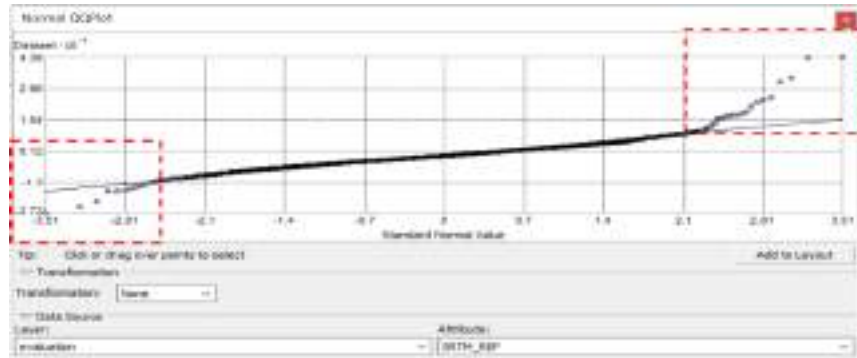
نلاحظ من الجدول (١) والشكلين (٦) و(٧) أن هنالك ارتباطاً موجباً قوياً بين الارتفاعات المقطوعة من GE والارتفاعات المقطوعة من كل من SRTM و ASTER مع ملاحظة أن الارتباط أقوى في حالة GE مع SRTM. يمكننا أن نستنتج من هذه المقارنة أن الارتفاعات التي يقطعها GE بواسطة الأداة المجانية GPS Visualizer تقوم على استخدام النموذج SRTM في منطقة الدراسة.

فيما يخص حساب الفروق بين الارتفاعات الخاصة بنقاط الاختبار المقطوعة من النماذج الرقمية الارتفاعية المجانية فقد تم تطبيق العلاقة (١) ثم تم حساب دقة هذه الفروقات بتطبيق المعادلة (٢). تجب الإشارة هنا إلى أنه قبل إتمام المعالجة الإحصائية لهذه الفروق يجب التخلص من القيم الشاذة الموجودة فيها. ولتحديد القيم الشاذة، تم استخدام الأداة Normal QQPlot المتوفرة في الملحق Geostatistical Analyst الملحق بالبرنامج ArcGIS. في الواقع، تم استخدام هذه الأداة لإظهار هذه القيم بشكل بياني. تفترض هذه الأداة أن العينة تتبع للتوزيع الطبيعي Normal Distribution وتظهر بشكل بياني مدى انحراف القياسات عن هذا التوزيع. إن مقياس الشذوذ هنا هو ابتعاد القياسات عن أفضل مستقيم يمر فيها. نظهر في الأشكال التالية القيم الشاذة لفروقات الارتفاع المدروسة.



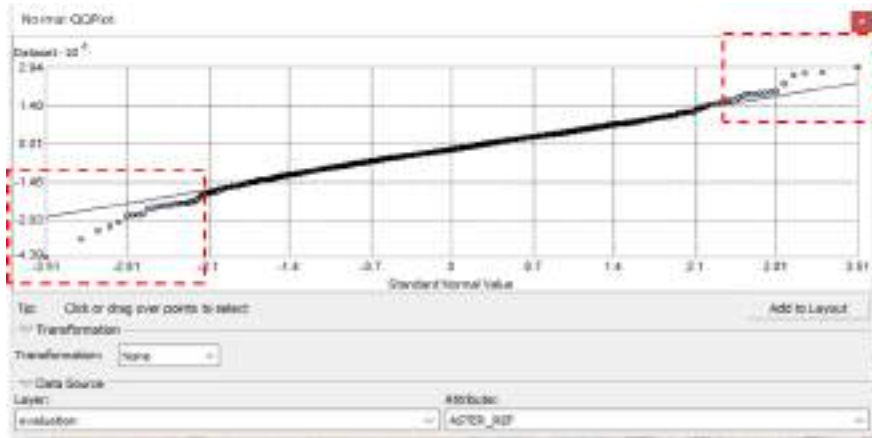
الشكل (٧) شكل بياني للقيم الشاذة في فروق الارتفاعات بين مناسيب النقاط المرجعية ونقاط GE.

المصدر: من إعداد الباحثة



الشكل (٨) شكل بياني للقيم الشاذة في فروق الارتفاعات بين مناسيب النقاط المرجعية ونقاط SRTM

المصدر: من إعداد الباحثة

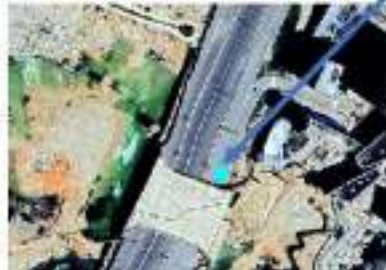
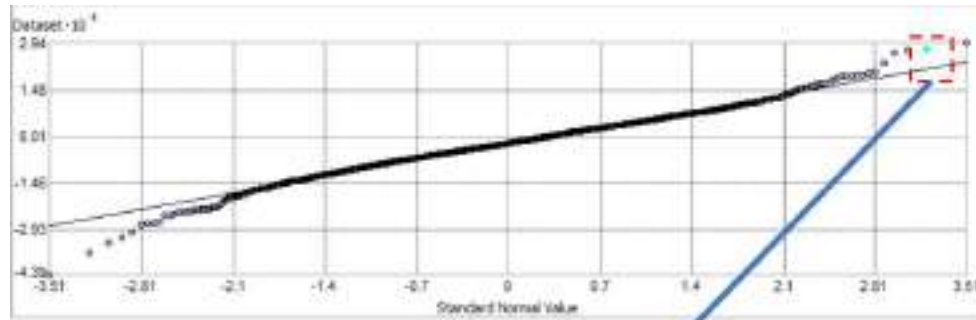


الشكل (٩) شكل بياني للقيم الشاذة في فروق الارتفاعات بين مناسب النقاط المرجعية ونقاط ASTER

المصدر: من إعداد الباحثة

نلاحظ من الشكلين (٨) و(٩) التقارب في مواقع وأعداد القيم الشاذة للفروقات مما يؤكد مرة أخرى على أن GE يقطع البيانات الارتفاعية من النموذج المجاني SRTM في منطقة الدراسة.

يمكن تفسير وجود القيم الشاذة بأن بعض النقاط المرجعية قد تم قياسها على أبنية أو على جسور وليس على الأرض الطبيعية مباشرة. نوضح في الشكل (١١) مثالاً عن حالة نقطة مرجعية شاذة مقاسة على جسر.



الشكل (١٠) نقطة مرجعية شاذة مقاسة على جسر

المصدر من إعداد الباحثة

لاستبعاد القيم الشاذة قبل البدء بالمعالجة الإحصائية تم استخدام الاختبار المسمى Grubb's outlier test بمساعدة البرنامج NCSS. وهذا الاختبار معروف باسم الحد الأقصى المعياري للاختبار المتبقي أو اختبار الانحراف الشديد وهو يستخدم لاكتشاف القيم المتطرفة في مجموعة بيانات أحادية المتغير يفترض أنها موزعة بشكل طبيعي (Grubb, 1969). تم بعد ذلك حساب الأخطاء متوسطة التربيع أو دقة فروق الارتفاعات وهي موضحة بالجدول (٢).

الجدول (٢) الأخطاء متوسطة التربيع على فروق الارتفاع.

فروق الارتفاعات	الخطأ متوسط التربيع (متر)	عدد النقاط المختبرة
مرجعية، GE	٣.١٤٦	٢١٦٧
مرجعية، SRTM	٣.٨٨٧	٢١٦٧
مرجعية، ASTER	٦.٧١٣	٢١٦٧

نلاحظ التقارب بين قيم الأخطاء متوسطة التربيع في حالتي GE و SRTM.

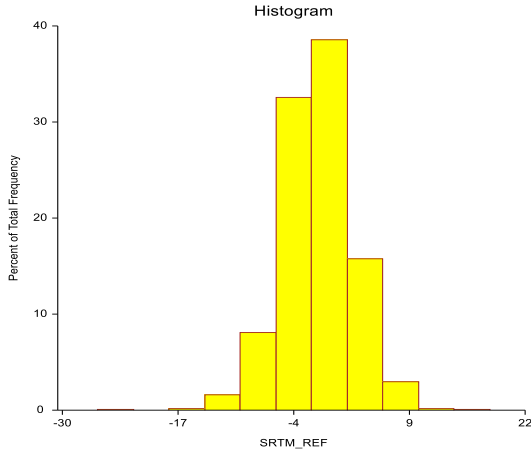
لحساب الفترة الكنتورية للخارطة الكنتورية التي يمكن إنتاجها من النقاط المقاسة على النموذج الرقمي للارتفاع، تفترض المعايير الأمريكية ASPRS أن فروق الارتفاع على النقاط المختبرة في تحليل الدقة الرأسية لهذا النموذج تتبع للتوزيع الطبيعي ضمن مجال ثقة Confidence interval مساو لـ 95% (Smith & Heidemann, 2015) ومنه يمكن حساب الفترة الكنتورية (CI) Contour interval على أنها ثلاثة أمثال الدقة الرأسية للنموذج الرقمي لارتفاعات.

$$CI = 3 \times \sigma_z \quad (3)$$

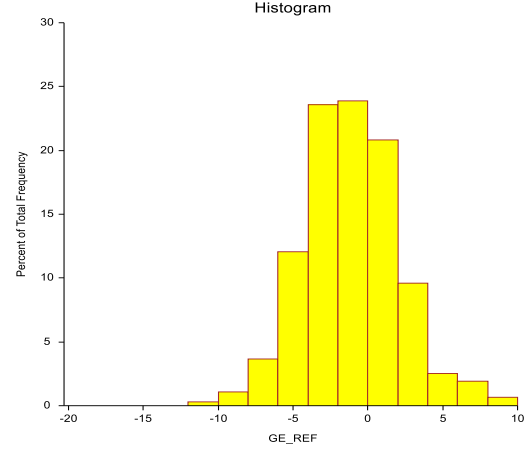
تم إجراء اختبار تبعية فروق الارتفاعات السابقة للتوزيع الطبيعي فحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول (٣) والشكل (١٢).

الجدول (٣). تبعية فروق الارتفاع للتوزيع الطبيعي.

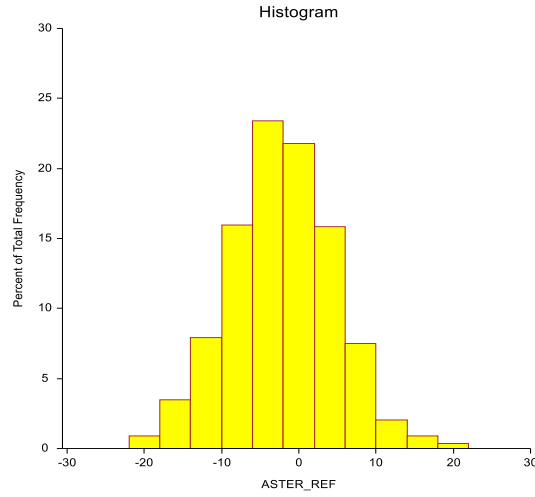
فروق الارتفاعات	التبعية للتوزيع الطبيعي	الاختبار المعتمد
مرجعية، GE	نعم	Wilk W-Shapiro
مرجعية، SRTM	نعم	D'Agostino Skewness
مرجعية، ASTER	نعم	Wilk W-Shapiro



(b)



(a)



(c)

الشكل (١١). اختبار تبعية فروق الاختبار للتوزيع الطبيعي: a. الخاصة بـ GE، b. الخاصة بـ SRTM، c. الخاصة بـ ASTER

المصدر: من إعداد الباحثة

بناءً على النتائج السابقة، يوضح لنا الجدول (٤) الفترة الكنتورية المتوافقة مع كل حالة من حالات الدقة الرأسية تبعاً لمعايير ASPRS.

الجدول (٤). الفترة الكنتورية للخرائط الكنتورية المشتقة من النماذج الرقمية للارتفاعات المختبرة.

الفترة الكنتورية النظامية (متر)	الفترة الكنتورية (متر)	الخطأ متوسط التربيع (متر)	فروق الارتفاعات
١٠	٩.٤٣٨	٣.١٤٦	مرجعية، GE
١٥	١١.٦٦١	٣.٨٨٧	مرجعية، SRTM
٢٥	٢٠.١٣٩	٦.٧١٣	مرجعية، ASTER

نلاحظ من الجدول (٤) أن أفضل دقة رأسية قد حققتها النقاط المقطوعة من النموذج (أو النماذج) الرقمي للارتفاعات المرفق مع GE وقد مكنتنا من إنتاج الخارطة الكنتورية لمنطقة الدراسة الموضحة في الشكل (١٣) بخطوة كنتورية 10 m.

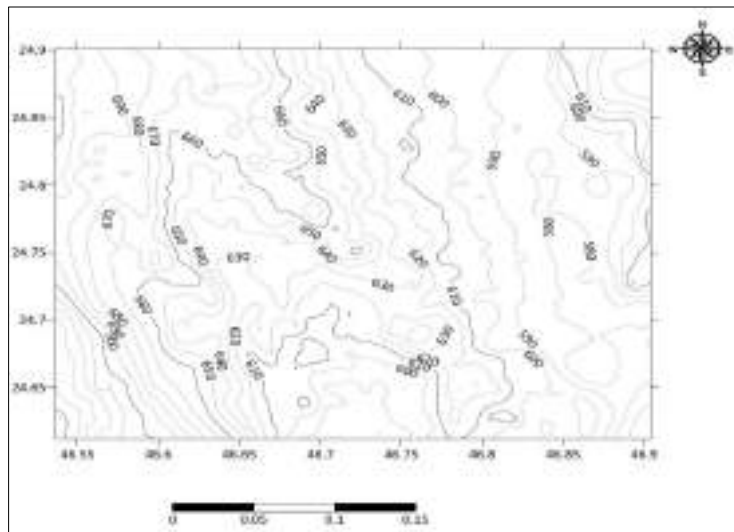
انطلاقاً من قيمة الفترة الكنتورية، يمكن حساب مخرج مقياس الخارطة الكنتورية S من خلال العلاقة التالية (Schofield & Breach, 2007):

$$S = \frac{CI \times 1000}{0.2 \rightarrow 0.3} \quad (٤)$$

حيث تتوافق القيمة ٠.٢ مع المناطق المستوية والتي لا يتجاوز فيها قيمة الميل ثلاث درجات أما القيمة ٠.٣ فتتوافق مع المناطق المبنية. في هذا البحث تم اختيار قيمة وسطية تساوي ٠.٢٥ لأخذ طبوغرافية منطقة الدراسة بعين الاعتبار. نوضح نتائج تطبيق المعادلة (٤) في الجدول (٥).

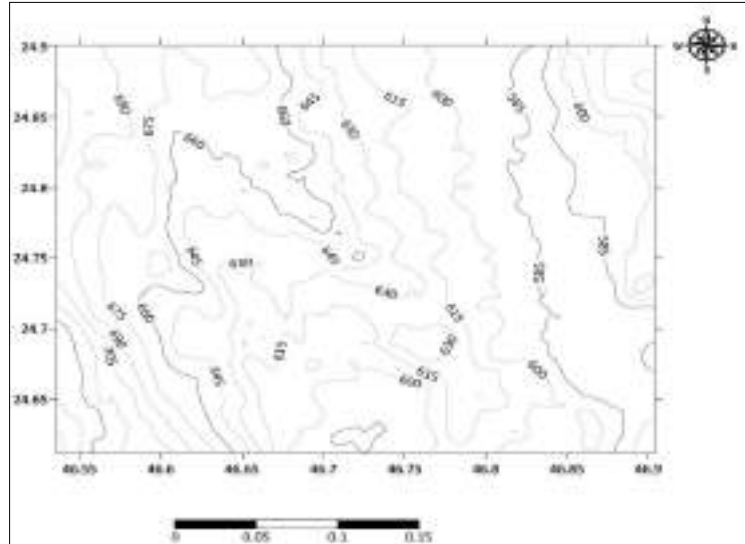
النموذج الرقمي للارتفاعات	الفترة الكنتورية (متر)	مقياس الخارطة	مقياس الخارطة النظامي
مرجعية، GE	٩.٤٣٨	١:٣٧٧٥٢	١:٥٠٠٠٠
مرجعية، SRTM	١١.٦٦١	١:٤٦٦٤٤	١:٥٠٠٠٠
مرجعية، ASTER	٢٠.١٣٩	١:٨٠٥٥٦	١:١٠٠٠٠٠

كما توضح الأشكال التالية الخرائط الكنتورية الناتجة عن معالجة كل نموذج من النماذج الرقمية للارتفاعات المختبرة في البحث.



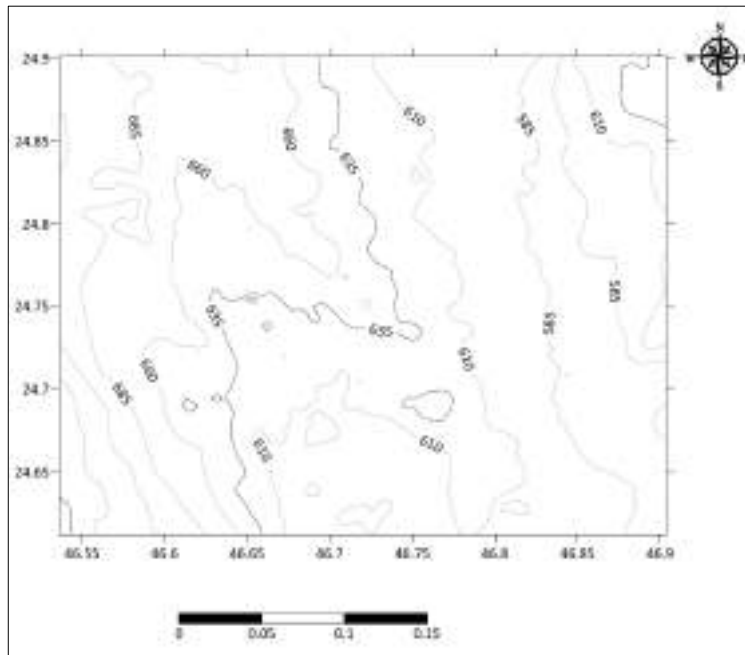
الشكل (١٢) الخارطة الكنتورية Google Earth بفترة كنتورية 10 m

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام البرنامج Surfer



الشكل (١٣) الخارطة الكنتورية SRTM بفترة كنتورية 15 m

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام البرنامج Surfer



الشكل (١٤) الخارطة الكنتورية ASTER بفترة كنتورية 25 m

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام البرنامج Surfer

إن النتائج التي توصل إليها البحث من ناحية الفروق بين دقتي النموذجين SRTM و ASTER، تتوافق مع نتائج الأبحاث السابقة التي تمت في مناطق متعددة من العالم، والتي نذكر منها (Malindi & Odera, 2021) حيث تم استخدام ما يزيد عن ٤٠٠٠ نقطة اختبار وبلغت دقة SRTM القيمة 8.0 m في حين بلغت دقة ASTER القيمة 10.5 m. كما تتوافق مع نتائج الأبحاث السابقة التي تمت في المملكة العربية

السعودية بشكل عام. ومن هذه الأبحاث نذكر دراسة ((Elkhrachy, 2018) حيث تم تقييم جودة النماذج الرقمية للارتفاع المكتسبة بواسطة SRTM ver.3 و ASTER ver.2. في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. أوضحت نتائج التقييم في حالة استخدام نقاط اختبار بالـ GPS، فإن الدقة الرأسية للنموذج SRTM قد بلغت 5.94 m في حين بلغت 5.07 m للنموذج ASTER، كما تم الحصول على دقة رأسية تساوي 6.87 m و 7.97 m لكل من SRTM و ASTER على الترتيب وذلك عند استخدام ارتفاعات مرجعية مشتقة من خريطة طبوغرافية. إن النتيجة الأخيرة تتوافق مع نتائج بحثنا وذلك لأن عدد نقاط الاختبار المستخدمة كان أكبر من حالة التقييم باستخدام نقاط GPS. كما نذكر (Abdel-Maguid, 2021) والتي تم فيها تقييم جودة مجموعة من النماذج الرقمية للارتفاع ومنها تلك المكتسبة بواسطة TM SR و ASTER في مدينة البريدة بالمملكة العربية السعودية. بينت نتائجها أن دقة STRM قد بلغت 2.583 m في حين بلغت دقة ASTER القيمة 5.667 m.

٥ - ٦. الخاتمة والتوصيات

تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. هنالك ارتباط كبير بين الارتفاعات المقطوعة من GE وتلك المقطوعة من النموذجين الرقمين المجانيين للارتفاعات في منطقة الدراسة مع التأكيد على أن الترابط بين ارتفاعات GE و SRTM أكبر حيث بلغت قيم معامل بيرسون ٠.٩٩٨٧. وهذه النتيجة أكدت مواقع وأعداد القيم الشاذة لفروقات الارتفاعات عن الارتفاعات المرجعية وكذلك التقارب بين قيم الأخطاء متوسطة التربع في حالتي GE و SRTM.

٢. فيما يخص منطقة الدراسة فقد أعطت النقاط الارتفاعية المقطوعة من GE باستخدام الأداة المجانية GPS Visualizer أعلى دقة رأسية حيث بلغت قيمة هذه الدقة 3.146 m تبعها النقاط المقطوعة من النموذج SRTM بدقة رأسية بلغت 3.887 m وأخيراً النقاط المقطوعة من النموذج ASTER حيث بلغت الدقة 6.713 m.

٣. يجب التأكد من تبعية فروق الارتفاعات بين النقاط المقاسة على النماذج الرقمية المختلفة للارتفاعات المختبرة للتوزيع الطبيعي وذلك قبل القيام بتطبيق معايير ASPRS لاستنتاج قيمة الفترة الكنتورية للخرائط الكنتورية التي يمكن إنتاجها من هذه النماذج. أوضحت النتائج أنه من الممكن الحصول على خريطة كنتورية ذات فترة مساوية لـ 10 m باستخدام النموذج (النماذج) الرقمي المرفق مع GE وأخرى بفترة كنتورية نظامية تساوي 15 m باستخدام نموذج SRTM وبفترة تساوي 25 m باستخدام النموذج ASTER. أثبت البحث أنه من الممكن الحصول على خرائط كنتورية من المقياس 1:50000 في حالتي GE و SRTM ومن المقياس 1:100000 في حالة ASTER.

٤. نوصي بتوسيع الدراسة بحيث تتم معالجة أراضي ذات طبيعة طبوغرافية مختلفة بحيث يتم الاختبار على أرض مستوية، ومتوسطة الميل وشديدة الميل وذلك للوصول إلى نتائج أكثر شمولية.

المصادر المراجع

المراجع العربية

حمودي، س، ش. ٢٠٠٩. مبادئ علم الإحصاء وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية

Butler, D. 2006. "The web-wide world." Nature 439 (7078): 776–778.

<https://doi.org/10.1038/439776a>.

Jha, M. J., and P. Schofeld. 2004. "A highway alignment optimization model using geographic information systems." Transp. Res. Part A: Policy Pract. 38 (6): 455–481.

<https://doi.org/10.1016/j.tra.2004.04.001>.

Findley, D. J., J. E. Hummer, W. Rasdorf, and B. T. Laton. 2013. "Collecting horizontal curve data: Mobile asset vehicles and other techniques." J. Infrastruct. Syst. 19 (1): 74–84. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)IS.1943-555X.0000107](https://doi.org/10.1061/(ASCE)IS.1943-555X.0000107).

Wolf, P. R. 2002. "Surveying and mapping: History, current status, and future projections." J. Surv. Eng. 128 (3): 79–107. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0733-9453\(2002\)128:3\(79\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0733-9453(2002)128:3(79)).

AL KHALIL, Omar, et al. Evaluation of the Efficiency of SfM-Photogrammetry in Obtaining DEM from Google Earth Images. JES. Journal of Engineering Sciences, 2023.

GESCH, D, et al.- The national elevation dataset. Photogrammetric engineering and remote sensing, 68, 2002, 1, pp.5-32.

PERAMUNA, P. D. P. O., et al.-Development of a Digital Elevation Model Integrating Different Datasets for an Area of Mahaweli Basin, Sri Lanka. In: 12th International Conference on Structural Engineering and Construction Management. Proceedings of the ICSECM 2021. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. pp.427-441.

HIRANO, A., WELCH, R., LANG, H.- Mapping from ASTER stereo image data: DEM validation and accuracy assessment. ISPRS Journal of Photogrammetry and remote sensing, 57, 2003, 5-6, pp.356-370.

SRTM. 2016. "Topographical data." Accessed May 18, 2017. <https://www2.jpl.nasa.gov/srtm/>.

Benker, S. C., R. P. Langford, and T. L. Pavlis. 2011. "Positional accuracy of the Google Earth terrain model derived from stratigraphic unconformities in the Big Bend region, Texas, USA." Geocarto Int. 26 (4): 291–303. <https://doi.org/10.1080/10106049.2011.568125>.

Mukherjee, S., Joshi, P. K., Mukherjee, S., Ghosh, A., Garg, R. D., & Mukhopadhyay, A. (2013). Evaluation of vertical accuracy of open-source Digital Elevation Model (DEM). International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation, 21, 205–217. doi:10.1016/j.jag.2012.09.004

- Farah, A., and D. Algarni. 2014. "Positional accuracy assessment of Google Earth in Riyadh." *Artif. Satellites* 49 (2): 101–106. <https://doi.org/10.2478/arsa-2014-0008>.
- Moura-Bueno, J. M., Dalmolin, R. S. D., ten Caten, A., Ruiz, L. F. C., Ramos, P. V., & Dotto, A. C. (2016). Assessment of digital elevation model for digital soil mapping in a watershed with gently undulating topography. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, 40.
- Goudarzi, M. A., and R. J. Landry. 2017. "Assessing horizontal positional accuracy of Google Earth imagery in the city of Montreal, Canada." *Geo. Cart.* 43 (2): 56–65. <https://doi.org/10.3846/20296991.2017.1330767>.
- Uuemaa, Evelyn, Sander Ahi, Bruno Montibeller, Merle Muru, and Alexander Kmoch. 2020. "Vertical Accuracy of Freely Available Global Digital Elevation Models (ASTER, AW3D30, MERIT, TanDEM-X, SRTM, and NASADEM)" *Remote Sensing* 12, no. 21: 3482. <https://doi.org/10.3390/rs12213482>
- Liu, X., Ran, M., Xia, H., & Deng, M. (2022). Evaluating Vertical Accuracies of Open-Source Digital Elevation Models over Multiple Sites in China Using GPS Control Points. *Remote Sensing*, 14(9), 2000.
- Preety, Kumari, Anup K. Prasad, Atul K. Varma, and Hesham El-Askary. 2022. "Accuracy Assessment, Comparative Performance, and Enhancement of Public Domain Digital Elevation Models (ASTER 30 m, SRTM 30 m, CARTOSAT 30 m, SRTM 90 m, MERIT 90 m, and TanDEM-X 90 m) Using DGPS" *Remote Sensing* 14, no. 6: 1334. <https://doi.org/10.3390/rs14061334>
- Sulaiman, D. S., Albayati, M., AL-Hameedawi, A.N., Al-Ansari, N. 2023. Evaluation of vertical accuracy of DEM produced using Google Earth coordinate. *American Institute of Physics Conference Series* 2775. doi:10.1063/5.0140873.
- Smith, D., & Heidemann, H. K. (2015). New standard for new era: Overview of the 2015 ASPRS positional accuracy standards for digital geospatial data. *Photogrammetric Engineering & Remote Sensing*, 81(3), 173-176.
- NCSS 2021 Statistical Software (2021). NCSS, LLC. Kaysville, Utah, USA, ncss.com/software/ncss.
- Si, Z., Li, S., Huang, L., & Chen, Y. (2010). Visualization programming for batch processing of contour maps based on VB and Surfer software. *Advances in Engineering Software*, 41(7-8), 962-965.
- Schofield, W., & Breach, M. (2007). *Engineering surveying*. CRC Press.
- Malindi, M., & Odera, P. A. (2021). An assessment of SRTM, ASTER and LiDAR digital elevation models in the western part of South Africa. *Journal of Geomatics*, 15(2), 115-120.
- Elkhrachy, I. (2017). Vertical accuracy assessment for SRTM and ASTER Digital Elevation Models: A case study of Najran city, Saudi Arabia. *Ain Shams Engineering Journal*, 9(4), 1807-1817.
- Abdel-Maguid, R. H. (2021). Evaluation of vertical accuracy of different digital elevation models sources for Buraydah city. *Applied Geomatics*, 13(4), 913-924.

Evaluation of the accuracy of Contour maps derived from digital samples for elevations attached to the Google Earth's Browser

Khadija Yahya Faqih

Assistant Professor, Department of Geography, College of Arts, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

kafaqeeh@pnu.edu.sa

Abstract. The browser Google Earth is considered one of the available tools online that can help to extract elevation data for measured points on the surface, using free tools such as GPS Visualizer that adds elevation to measured points in GE using the best available digital elevation models in the measurement region. The accuracy of topographic map of this region depends on the accuracy of these elevations. The aim of this study is to determine the exact source of the elevations used by the Google Earth browser in the study area, to evaluate the vertical accuracy of the elevation data extracted from this browser, and to determine the accuracy of the contour maps (contour step, scale) that can be produced from this data. More than 2000 reference elevation points were used, which were determined using GPS and distributed over the study area. The results showed a strong correlation between the elevations extracted from Google Earth and those extracted from the free digital elevation models SRTM and ASTER, with emphasis on the correlation between Google Earth and SRTM elevations. In fact, Pearson coefficient value reached 0.9987 in the last case. On the other hand, the vertical accuracy of the elevation points extracted from Google Earth using the free GPS Visualizer tool was 3.146 m. The results also showed that it is possible to obtain a contour map with an interval equivalent to 10 m using the digital model(s) provided with Google Earth, after confirming the dependence of the elevation differences between the points measured on the different digital elevation models tested on the normal distribution. The research showed that it is possible to obtain contour maps with a scale of 1:50000 in the cases of Google Earth and SRTM, and with a scale of 1:100000 in the case of ASTER.

Keywords: Google Earth browser, Contour interval, Vertical accuracy, Contour map, Free digital elevation models.

طريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية

سحر علي محمد ددع

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك، قسم التاريخ، كلية العلوم الاجتماعية

جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

sadada@uqu.edu.sa

المستخلص. تناولت هذه الدراسة العلمية طريق مكة - جدة، والذي اكتسب أهميته من ارتباطه بمكة المكرمة، ومكانتها الدينية، فهو الطريق الرئيس الوحيد آنذاك الذي من خلاله تنتقل قوافل الحج والتجارة القادمة من جدة إلى مكة، وقد وجد هذا الطريق من قبل الملك عبد العزيز طيب الله ثراه عناية كبيرة، فقد اهتم به وسعى لتحسينه وتطويره، لكي يصبح جاهزاً لاستقبال الحجاج القادمين من جدة إلى مكة والعكس. ويهدف هذا البحث إلى إجراء دراسة تاريخية للأحداث المختلفة التي مرت على الطريق تحت حكم الملك عبد العزيز، والتركيز على ما مر به من الإجراءات التنظيمية، والأعمال التطويرية والتحسينية، وإبراز أهم المنشآت الحضارية التي أنشئت على الطريق، على ضوء المصادر والمراجع المتوفرة. يتكون البحث من تمهيد تحدث عن طريق مكة - جدة قبل عهد الملك عبد العزيز، وثلاثة مباحث: تناول المبحث الأول جغرافية طريق مكة - جدة وأهميته، ومحطاته، وأهم الأحداث السياسية التي حدثت فيه، والمبحث الثاني: تحدث عن عناية الملك عبد العزيز بطريق مكة - جدة، بينما ينفرد المبحث الثالث عن أهم المنشآت الحضارية التي أنشئت على الطريق في عهد الملك عبد العزيز، وختتمت الدراسة بذكر أهم النتائج العلمية التي توصل إليها هذا البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: طريق مكة - جدة، حصار جدة، الرغبة، تعبيد الطرق، بحرة، الشميسي.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين النبي الأمي، وآله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

كانت طرق المواصلات التي تسلكها قوافل الإبل التجارية، وقوافل الحج هي الطرق البرية، وتعتبر هذه الطرق هي وسيلة النقل الوحيدة، ولقد عانى الحجاج والتجار كثيرًا بسبب طول المدة التي تستغرقها القافلة للسفر، وكذلك انعدام الأمن، وكثرة قطاع الطرق في كثير من أجزائها، وكانت الإبل هي وسيلة النقل الرئيسة على هذه الطرق، واستعملت الخيل والحمير في بعض الأحيان للمسافات القصيرة، وذلك قبل توحيد المملكة العربية السعودية على يد الملك عبد العزيز.

وفي منتصف القرن الرابع عشر الهجري/العشرين الميلادي، بدأت المملكة العربية السعودية تدخل عهد المواصلات الحديثة، وذلك بظهور السيارات في أراضيها، وبداية انتشارها بين السكان. ولذلك دعت الحاجة الملك عبد العزيز إلى تعبيد الطرق البرية، وربط مدنها بعضها ببعض بطرق مرصوفة ومعبدة عامة، وخاصة الطريق البري الذي يربط بين مكة وجدة؛ وذلك لأهمية هذا الطريق من الناحية الدينية والتجارية، ولحرص جلالة الملك عبد العزيز واهتمامه بضيوف بيت الله الحرام وتسهيل أمورهم، والعمل على راحتهم، أمر جلالتهم في عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٦م بتأسيس مصلحة اسمها (مصلحة الأشغال والمعادن)، وجعلها تابعة لوزارة المالية، وكانت مهمتها تذليل مصاعب التنقلات، وذلك عن طريق شق الطرق وتعبيدها، وعندما اتسعت أعمالها، وكثرت فروعها، أمر جلالتهم في عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٣م بتشكيل لأول مرة وزارة المواصلات^(١). كما أنشئت في عهده سكة حديد افتتحت في محرم عام ١٣٧١هـ /أكتوبر ١٩٥١م، التي كانت تربط ما بين العاصمة الرياض والمنطقة الشرقية، حيث آبار البترول، كذلك ظهرت المواصلات البحرية في عهد جلالتهم عبر إنشاء موانئ على البحر الأحمر والخليج العربي، وأهمها مينائي جدة والدمام، وظهرت المواصلات الجوية في عهد جلالتهم أيضًا؛ وذلك بإنشاء مصلحة الطيران عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٨م، وقد كانت البداية بطائرة

(١) الغلامي: عبد المنعم، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٢، الرياض، دار اللواء، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ص

واحدة للرحلات الداخلية بين جدة والرياض والدمام، ثم زاد شراء الطائرات لتنتقل إلى مرحلة الرحلات الخارجية أيضًا، وشيدت مطارات في جدة والمدينة المنورة والرياض والظهران والحوية بالطائف.

ونظرًا لأهمية طريق مكة - جدة في نقل قوافل الحج والتجارة، والتعرف على التطور التاريخي والحضاري، وإبراز الانجازات التي قام بها الملك عبد العزيز في هذا الطريق، جاء اختيار موضوع الدراسة: "طريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز (١٣٧٣-١٩٢٥هـ/١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية".

أسباب اختيار الموضوع:

١. عدم وجود دراسة تاريخية مستقلة عن طريق مكة -جدة في عهد الملك عبد العزيز (١٣٧٣-١٩٢٥هـ/١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية.
٢. التوجه في كتابة بحث علمي تاريخي حضاري يقتضي دراسة مستقلة في عهد الملك عبد العزيز؛ لتوثيق جهوده في الاهتمام بهذا الطريق والذي يربط بين مكة - جدة.
٣. الموضوع يدخل ضمن دراسة النهضة الحضارية، التي انتهجتها المملكة العربية السعودية منذ تأسيس البلاد على يد الملك عبد العزيز، يرحمه الله، وما نتج عنها من نهضة تنموية استمرت إلى عصرنا الحالي.

ثانيًا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتخصر مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ماهي مراحل التطورات التاريخية والحضارية لطريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز؟

وفي ضوء التساؤل الرئيس، تتفرع عدة تساؤلات تتلخص في الأسئلة التالية:

- ١- ما هي أهمية طريق مكة - جدة الدينية والتجارية؟
- ٢- ما الجهود التي قام بها الملك عبد العزيز في سبيل تطوير طريق مكة - جدة؟
- ٣- ما أبرز المنشآت الحضارية في طريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز؟

أهمية الدراسة:

- ١- تتجلى أهمية الموضوع في تناوله موضوع يرتبط بالحج والحجاج والطرق التجارية.
- ٢- تكمن أهمية الموضوع في الفترة الزمنية عهد الملك عبد العزيز، والتي كانت بداية انطلاق النهضة الحضارية للملكة العربية السعودية.
- ٣- فتح باب جديد للباحثين والدارسين لدراسة طرق المملكة العربية السعودية.

رابعاً: أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على أهمية طريق مكة - جدة في نقل قوافل الحج والتجارة.
- ٢- تسليط الضوء على الجهود والإنجازات التي قام بها الملك عبد العزيز في سبيل تطوير طريق مكة - جدة.
- ٣- إبراز أهم المنشآت الحضارية التي قامت في طريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: عهد الملك عبد العزيز (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م).

الحدود المكانية: مدينة مكة - جدة.

منهج الدراسة:

بحسب طبيعة البحث، فإن منهج البحث هو دراسة تاريخية حضارية توضح طريق مكة - جدة، وتبين أهميته الدينية والتجارية والسياسية، بالإضافة أنها تبين عناية الملك عبد العزيز بهذا الطريق، استخدام أكثر من منهج كالمنهج التاريخي التوثيقي، والمنهج الوصفي والتحليلي في جمع المادة العلمية من مصادرها ومراجعتها المختلفة، ثم استخلاص النتائج، بالإضافة إلى الاهتمام بضوابط البحث العلمي وعلامات الترقيم، وتعريف المواضع غير المشهورة، والمصطلحات العلمية في أثناء البحث، وترجمة العلم الذي له صلة بموضوع البحث.

خطة البحث:

تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، ومباحث، وخاتمة، وأهم النتائج والتوصيات، وفهارس، وجاء تقسيم البحث كما يلي:

المقدمة، فتشتمل على ما يلي: (الاستفتاح، أسباب اختيار الموضوع، مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، خطة الدراسة).

التمهيد: طريق مكة - جدة قبل العهد السعودي.

المبحث الأول: جغرافية طريق مكة -جدة وأهميته، ومحطاته، وأهم الأحداث السياسية التي حدثت فيه.

المبحث الثاني: عناية الملك عبد العزيز بطريق مكة - جدة.

المبحث الثالث: أهم المنشآت الحضارية التي أنشئت على الطريق.

الخاتمة: أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة، وأبرز التوصيات.

قائمة المصادر والمراجع

التمهيد: طريق مكة - جدة قبل العهد السعودي

عرف طريق مكة - جدة منذ القدم؛ وذلك لأن مكة المكرمة ومنذ أن فرض الله سبحانه وتعالى الحج على جميع المسلمين، أصبح يفد إليها كل عام الآلاف من الحجاج والمعتمرين، بالإضافة إلى القوافل التجارية والتي ذكرها الله سبحانه في كتابه العزيز برحلتها الشتاء والصيف.

صارت جدة ميناء رئيساً لمكة المكرمة بدلاً من ميناء الشعبية^(٢) عام ٢٦هـ/٦٤٦م، وذلك عندما اشتكى أهل مكة المكرمة للخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه من الصعوبة التي يجدها في ميناء الشعبية، وما يعانونه بسبب كثرة الشعب المرجانية فيه، والتي كانت سبباً في إعاقة سفنهم^(٣).

وطريق مكة - جدة يقع ناحية الشرق بانحراف ناحية الجنوب، وقد قدر بوركهارت عام ١٢٣٠هـ/١٨١٤م مسافة الطرق بـ(٥٥) ميلاً^(٤)، أما البتتوني، فقدّر مسافة الطريق عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م بـ(٨٠) كيلو متر^(٥).

(٢) الشعبية: تقع جنوب مكة المكرمة، وتبعد عن مكة المكرمة (١٠٠) كلم، وهي جنوب جدة، وبينها وبين جدة (٦٠) كلم. البلادي: عاتق غيث، (١٩٨٣هـ/١٩٥٣م)، معالم مكة التاريخية والأثرية، ط٢، مكة المكرمة، دار مكة للنشر والتوزيع، ص١٤٧-١٤٨.

(٣) الفاسي: نقي الدين محمد بن أحمد، (١٩٩٨هـ/١٤١٩م)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٣/٣١٢؛ الفاكهي: أبو عبد الله، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، مكة المكرمة، مكتبة النهضة الحديثة، ١٤٠٧هـ، ٣/٢٣١؛ الحضراوي: أحمد بن محمد بن أحمد، (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، الجواهر المعدة في فضائل جدة، تحقيق: علي عمر، ط٢، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ص١٨.

وقد وصف عدد من الرحالة طريق مكة جدة، فقد وصفه الرحالة دومنجو باديا في رحلته عام ١٢٢١هـ/١٨٠٧م وبقوله: "فإن المكان برمته ليس إلا وادٍ من الرمال تنمو به بعض النباتات غير المثمرة ولا حتى المزهرة ممتد من الشرق إلى الغرب، وبقربه جبال ذات حجر رخام سُماقي أحمر تشتد كثافته حيناً وتقل أخرى، وتحركنا نحو الشرق، في طريق رحب ومنبسط، وللتو اكتشفت بعض الأحراش الصغيرة، وجبال بركانية مغطاة بالحمم السوداء، ومنها اجتزنا بعض المرتفعات، ثم فج ضيق وعميق تعترضه مدرجات ومنعطفات، يأخذ شكلاً رائعاً لموقع عسكري"^(٦). أما كما وصفه إبراهيم رفعت باشا في رحلته عام ١٣١٨هـ/١٩٠١م بقوله: "والطريق بين جدة ومكة وادٍ رملي إلا في موضعين منه، حيث يوجد حصا صغير الحجم وكبيرة، ولكن ذلك لا يشغل من الطريق إلا حوالي نصف ميل، قبيل مكة بنحو أربعة أميال تجد مدرجاً حجرياً مرتفعاً قليلاً ثم بعده يستوي الطريق - وإن كان حجرياً - تكثر فيه التعريجات حتى يخل إلى الرائي أن الطريق سدّ لاقتراب الجبال المواجهة، والوادي يحفه من الجانبين الجبال والتلال المتشابهة الضارب لونها إلى السواد والنابتة فيها الأشجار، وهي تارة تتقارب فيضيق الوادي، وتارة تتباعد فيتسع"^(٧). كما تحدث عنه البتتوني في رحلته عام ١٣٢٨هـ/١٩١٠م قائلاً: "والطريق من جدة إلى مكة تدخل من وادٍ بين جبلين أعلاها يسمى القائم، ثم تمر في طريق على جبل الرغامة"^(٨)، ثم على جبل أم السلم"^(٩)، ثم يأخذ الوادي في الميل إلى الجنوب الشرقي حتى يصل إلى بحرة"^(١٠)، وهناك يتسع الوادي، ويقطعه وادٍ آخر من الشمال الشرقي إلى الجنوب حتى يتصل بالحر اسمه وادي مر (وادي فاطمة)"^(١١)، ويقطعه الطريق

(٤) بوركهارت: جون لويس، (١٤١٣هـ/١٩٩٢م)، رحلات في شبة جزيرة العرب، ترجمة: عبد العزيز الهلالي وعبد الرحمن الشيخ، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة، ص ٦٢. الميل: يساوي كيلومترين إلا قليلاً. الكردي: محمد طاهر، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١، بيروت، دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٤/٢.

(٥) البتتوني، محمد لبيب، (١٣٢٩هـ)، الرحلة الحجازية، ط٢، مصر، مطبعة الجمالية، ص ١٨.

(٦) باديا: دومنجو، (١٤٢٩هـ)، رحالة أسباني في الجزيرة العربية، ترجمة: صالح محمد السنيدي، الرياض، دار الملك عبد العزيز، ص ١٣٦-١٣٧.

(٧) رفعت باشا: إبراهيم، (د.ت)، مرآة الحرمين أو الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية محلا بمئات الصور الشمسية، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٤/١.

(٨) الرغامة: هي أرض رملية التي تدعها، وأنت تخرج من جدة إلى مكة المكرمة يسيل فيها من الشرق وادي غليل. جرت فيها حوادث بين الأشراف وآل سعود، وصارت اليوم جزءاً من مدينة جدة. البلادي: عاتق بن غيث، (١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم معالم الحجاز، ط٢، بيروت، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، ٦٩٩/٤.

(٩) أم السلم: تلعة كبيرة في الحجازية بين جدة وبحرة، تصب في غليل شرق جدة، أقيم فيها مخفر عُرف بمركز أم السلم، وقد عمرت الأرض حوله، فصار فيه نزل كثير، ونباتها شجر السلم، وبه سميت، تبعد عن جدة (١٣) كم على طريق مكة. المرجع السابق، ٨٣٠/٤.

(١٠) بحره: بلدة تقع بين مكة المكرمة وجدة، في منتصف الطريق بينهما، كانت مرحلة المنصف على نظام القوافل القديم، كانت تعرف بالقرين، ولكن الاسم تغير بسبب حفر بئر غرب القرين فظهرت البئر غزيرة لا تنزح فسميت بحرة. المرجع السابق، ١٧١/١-١٧٢.

(١١) وادي مر الظهران: وادٍ كبير من أودية الحجاز، تصب فيه أودية عديدة، فيه ما يقرب من أربعين قرية، وطوله يبلغ قرابة (٢٨٠) أكيال، يصب في البحر جنوب جدة. ومر الظهران يمر على مرحلة من مكة المكرمة شمالاً (٢٤) كم في طريق المدينة المنورة. المرجع السابق، ١٥٥٦-١٥٥٧.

السلطاني بين مكة المكرمة والمدينة المنورة^(١٢)، وهناك طريق من بحره نحو الشرق يميل إلى الشمال فيمر على حدة^(١٣)، ثم ويقرب منها من الشمال الغربي قرية الحديبية^(١٤) على جبل الشامي^(١٥)، ثم باتجاه الشمال الغربي حتى باب مكة، أما الجبال على طول الطريق فتراها حمراء أو مائلة إلى الخضرة أو الصفرة^(١٦).

وقد تأثر طريق مكة - جدة؛ بسبب الصراعات السياسية والخلافات المستمرة على السلطة، مما جعل السير ينقطع في هذا الطريق^(١٧). وبطبيعة الحال عندما تسوء الأوضاع السياسية تقل الحركة عبر طريق، وتقل المؤن والمواد الغذائية في مكة المكرمة^(١٨).

كما كانت قوافل الحج والتي تعبر هذا الطريق معرضة للسلب والنهب، فلم يكن هناك أمان، وقد وصف كورتلون ذلك عندما زار مكة المكرمة في عام ١٣١٣هـ/١٨٩٦م قائلاً: "تابعنا المسير وقلبنا منقبض، فمررنا بقوافل عديدة، وعدد لا ينتهي من صفوف الجمال"^(١٩)، وكذلك عبد العزيز دولتشين في رحلته عام ١٣١٥هـ/١٨٩٨م والذي قال: "نظرًا لمخاطر الطريق يلجؤون إلى إرسال قوافل الحجاج كل سنة إلى مكة والمدينة لمناسبة زمن الحج، بحيث تكون قوافل كبيرة جدًّا، ويحميها خفر قوي"^(٢٠). وإبراهيم باشا

(١٢) الطريق السلطاني: هو أحسن الطريق سيراً وأكثرها ماء، فإذا قامت منه القافلة خرجت من باب العمرة، وتمر بعدة محطات منها وادي فاطمة، عسفان، خليص، القديمة، رابغ، مستورة، بئر الشيخ، ديار بني حصاني، الحمراء، الجديدة، بئر عباس، بئر درويش، آبار علي. الكردي: التاريخ القويم، ٣١٠/٢-٣١٠.

(١٣) حدة: عين كانت جارية بأسفل مر الظهران، ثم قامت عليها قرية تطورت مع الزمن، تقع بين الحديبية وبحرة على الطريق بين مكة المكرمة وجدة. وهي وإد فيه حصن ونخل. البلادي: معالم مكة التاريخية، ص ٨١؛ البلادي: معجم معالم الحجاز، ٤٢١/٢.

(١٤) الحديبية: هي قرية متوسطة، سميت ببئر هناك عند مسجد الشجرة التي بايع رسول الله ﷺ تحتها، وقيل سميت نسبة إلى شجرة حذاء كانت في الموضع. بينها وبين مكة المكرمة مرحلة، وبينها وبين المدينة المنورة تسع مراحل. المرجع السابق، ٤٢٥/٢.

(١٥) الشامي: هي الحديبية، حفر فيها أحدهم وكان يدعى شامياً بئراً، فسميت (بئر شاميس) فعرفت بالشامي، تبعد (٢٢) كم عن مكة المكرمة، ليست بعيدة عن أنصاب الحرم، فيها مسجد وحدائق، ويسكنها الأشراف ذوي عبد الكريم. المرجع السابق، ٩٤٧/٥.

(١٦) البتوني: الرحلة الحجازية، ص ١٨-١٩.

(١٧) لمزيد من المعلومات انظر: بن فهد: جاز الله بن العز المكي، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، نيل المني بذيل بلوغ القرى لتكملة إتحاف الوري، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، ط ١، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ٣٥٨/١؛ السنجاري: علي بن تاج الدين بن تقي الدين، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، مناقح الكرم في أخبار مكة والبيت وولاية الحرم، تحقيق: ماجدة فيصل زكريا، ط ١، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٥٢/٣.

(١٨) لمزيد من المعلومات انظر: الطبري: محمد بن علي بن فضل المكي، (د.ت)، تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن، تحقيق: محسن محمد حسن سليم، ط ١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٢١/٢-١٣١.

(١٩) كورتلون: جول جرفيه، (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م)، رحلتي إلى مكة المكرمة عام ١٨٩٤م، ترجمة: أحمد أبيش، ط ١، أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ص ٦٥.

(٢٠) دولتشين: عيد العزيز، (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، الحج قبل مئة سنة ١٨٩٨-١٨٩٩، ترجمة: نعيم ريزفان، ط ٣، بيروت، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ص ١٢٥.

عام ١٣٢١هـ/١٩٠٣م تحدث عن سوء الأوضاع الأمنية في المنطقة، وتحدث عن معاناة التي يعانيها الحجاج كثيراً من جراء هجوم قطاع الطرق عليهم، فكان الحاج لا يستطيع اجتياز الطرق إلا تحت حماية جهة قوية لكي تحميه من النهب والقتل^(٢١).

ومما سبق، لاحظنا أن طريق مكة -جدة بدأ منذ فترة مبكرة في التاريخ، وقد وصف عدد من المؤرخين والرحالة هذا الطريق، واتضح توقف السير في هذا الطريق خلال الاضطرابات السياسية، وكذلك فقدان الأمان في هذا الطريق عبر عصور التاريخ.

المبحث الأول: جغرافية طريق مكة-جدة وأهميته وأهم الأحداث السياسية التي حدثت فيه ومحطاته

يعد طريق مكة - جدة، من أقدم الطرق، وكان يقدم خدمات متعددة لعشرات الآلاف من الحجاج، بل كان يعتبر الطريق الوحيد آنذاك الذي يربط مدينة جدة بمكة المكرمة. وقد وصف عدد من الرحالة الطريق منهم محمد أسد في رحلته إلى الحج عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م قائلاً: "ووجدنا أنفسنا فجأة في وادٍ متسع رمادي مهجور، تنبت فيه أعشاب شوكية متناثرة، وبقع حشائش جافة، وتلال رملية منخفضة تبرز من الوادي، تحدها من الشرق مرتفعات صخرية زرقاء، خطوطها حادة ولا حياة فيها". واستطرد وصفه عند وصوله إلى بحره عن الطريق بقوله: "معالم الصحراء كما هي لم تتغير منذ أن غادرنا جدة، تلال رملية متناثرة، وجبال صخرية في الشرق تفصل الأرض الساحلية المنخفضة عن هضبة المنتصف العالية"، وقرب وصولهم لمكة المكرمة قال: "قبل شروق اليوم الثاني، راح السهل الرملي يضيق، وتقاربت التلال بعضها مع بعض، مررنا عبر ممر ضيق، ورأينا على ضوء الفجر الشاحب أول مباني مكة المكرمة"^(٢٢).

كما وصف الحاج محمد صالح "تاكيشي سوزوكي" الياباني الطريق في عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م قائلاً: "خرجنا من بوابة جدة، وأخذنا الطريق المؤدي إلى مكة، زادت السيارة من سرعتها، وهي تقطع الطريق وسط الصحراء، وكان المنظر من حولنا كما هو لا يتغير، رمال مترامية على مرمى البصر، عند حد الأفق، لا يوجد ما يلفت النظر سوى نباتات صغيرة، ولا شيء سوى امتداد الرمال حيث نظرنا". واستطرد حديثه بقوله: "هذا هو طريق الحج، وهو عبارة عن "مدقات" نتجت عن سير السيارات والإنسان والدواب، ولا

(٢١) رفعت باشا: مرآة الحرمين، ٧٠/٢.

(٢٢) أسد: محمد، (١٤٢٥هـ)، الطريق إلى مكة، ترجمة: رفعت علي، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، ص ٤٨٤-٤٨٧.

توجد فيه علامات، سوى إطارات السيارات الموضوعة أحياناً لتحديد مسار الطريق ليس إلا، كان الطريق في بعض الأماكن صخرياً، يعلو ويهبط^(٢٣).

ووصفه إبراهيم محمد حبيب الطريق في رحلته عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م بعد خروجهم من باب جدة بقوله: "سرنا بعد ذلك في طريق متسع هو في الجملة بين رملي وحجري، فتارة نرى أخاديد الرمال، وتارة نرى الجبال"^(٢٤).

أهمية طريق مكة - جدة:

لا شك أن لهذا الطريق أهمية دينية وتجارية، وتتمثل الأهمية الدينية في كون هذا الطريق هو الذي ينقل قوافل الحجاج والمعتمرين إلى مكة المكرمة ذهاباً وإياباً، واستمرت هذه الأهمية حتى بعد ظهور وسائل النقل الحديثة، من سيارات وباصات.

والدليل على ذلك ما حدث عند فرض الحصار على جدة عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م، انقطع توافد الحجاج إلى ميناء جدة، إلا أن الملك عبد العزيز أعلن استمرار فريضة الحج لذلك العام، وتعهد باستقبال الحجاج وحمايتهم إلى وصولهم للديار المقدسة^(٢٥). وفي حج عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م، بلغ عدد الحجاج الذين وصلوا عن طريق جدة (٥٥٩٨٦)^(٢٦)، وعام ١٣٥١هـ/١٩٣٣م، بلغ عدد القادمين من البحر (٢٠,١٢٠) حاج^(٢٧). وفي عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٧م، بلغ عدد الحجاج الذين وصلوا عن طريق البحر (٤٩٥٩٧) حاجاً^(٢٨).

أما الأهمية التجارية، تتمثل في موقع مدينة جدة على ساحل البحر الأحمر، مما جعلها تصبح ميناءً ومركزاً تجارياً مهماً يربط ما بين الشرق والغرب، وأصبحت تعج بمختلف أنواع السلع والبضائع المختلفة من منسوجات، وأقمشة، والتوابل، والحبوب، والذهب، واللآلئ، والعطور، والأجهزة وغيرها، والتي تأتي إليها من جميع دول العالم، ومنها يتم توزيعها إلى المناطق القريبة وخاصة مكة المكرمة.

(٢٣) سوزوكي: تاكيشي، (١٩٤٩هـ/١٩٩٩م)، ياباني في مكة، ترجمة: سمير عبد الحميد إبراهيم، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، ص ١٠٩-١١٠.

(٢٤) حبيب: إبراهيم محمد، (١٤٣٥هـ/٢٠١٥م)، رحلة في الأرض المقدسة (بين مصر والحجاز)، ط١، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ص ٦٧.

(٢٥) جريدة أم القرى: العدد ١٧، السنة الأولى، الجمعة ١٩ رمضان ١٣٤٣هـ/١٠ أبريل ١٩٢٥م، ص ١.

(٢٦) جريدة أم القرى: العدد ٧٧، السنة الثانية، الجمعة ٧ ذو الحجة ١٣٤٤هـ/١٨ يونيو ١٩٢٦م، ص ١.

(٢٧) جريدة صوت الحجاز: العدد ٥٢، السنة الثانية، الاثنين ١٥ ذو الحجة ١٣٥١هـ/١٠ أبريل ١٩٣٣م، ص ٣.

(٢٨) جريدة أم القرى: العدد ٦٣٧، السنة الثالثة عشر، الجمعة ١١ ذو الحجة ١٣٥٥هـ/٢٢ فبراير ١٩٣٧م، ص ٢.

بعد أن ضم الملك عبد العزيز مكة المكرمة عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، وتحصن الشريف الحسين بن علي^(٢٩) في جدة، وإغلاقه ميناء جدة، ومنعه للحجاج من القدوم، سبب انفصال مكة المكرمة عن جدة مشكلة اقتصادية كبيرة؛ لاعتمادها بشكل كبير على جدة من حيث التموين والإمداد، وزادت الأمور سوءًا عندما ارتفعت الأسعار ارتفاعًا فاحشًا، كما شهدت العملة تراجعًا في قيمتها الشرائية^(٣٠).

وفي رمضان ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م، استمر توافد قوافل الأرزاق على مكة المكرمة رغم إغلاق طريق القوافل عن طريق جدة؛ بسبب ظروف حصارها. وهبوط الأسعار عما كانت عليه^(٣١). وفي شوال من نفس العام حصل هبوط في أسعار المواد الاستهلاكية بمكة المكرمة رغم انقطاع البضائع عن طريق جدة، مع لفت انتباه البلدية إلى قيام أصحاب المخازن برفع أسعار الخبز رغم انخفاض أسعار القمح^(٣٢).

وفي ٦ جماد الثانية عام ١٣٤٤هـ/٢٢ ديسمبر ١٩٢٥م أعلن الملك عبد العزيز للناس عامة أن أزمة الحصار وإغلاق ميناء جدة انتهت، وذلك بعد اتفاقية تسليم جدة، كما طمأن الناس بأن بإمكانهم السفر إلى جدة والتجارة منها، وأن من أراد إرسال بضائع إليها - على كافة أنواعها - أو تصديرها منها عليه أن يراجع مركز الحكومة في الحميدية^(٣٣) ليحصل على الفسخ في ذلك^(٣٤).

(٢٩) الشريف الحسين بن علي: هو الحسين بن علي بن محمد بن عبد المعين بن عون. ولد في الآستانة عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م. انتقل إلى مكة المكرمة. تأدب وتفقّه ونظم الشعر. عين أميرًا لمكة المكرمة عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، وفي عام ١٣٣٤هـ/١٩١٦م، أعلن عن الثورة العربية الكبرى، وأصبح ملكاً لمملكة الحجاز، وفي عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، خرج من مكة المكرمة إلى جدة بعد أن دخلها الملك عبد العزيز، توفي عام ١٣٥٠هـ/١٩٣١م، ودفن في القدس. جارشلي: إسماعيل حقي، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، مكة المكرمة وأمراؤها في العهد العثماني، ترجمة: خليل علي مراد، ط١، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ص ٢٢٨-٢٣٣.

(٣٠) الحربي: دلال مغلد، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، الملك عبد العزيز وإستراتيجية التعامل مع الأحداث (حالة جدة)، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، ص ٤٣-٤٤؛ الثقيفي: عبد الله زاهر، (ذو الحجة ١٤٤٢هـ/ يوليو ٢٠٢١م)، "جهود الملك عبد العزيز - رحمه الله- في تطوير وتحسين ميناء جدة ١٣٤٤-١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م"، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجزء الثاني، (العدد السادس)، ص ٤٣٣.

(٣١) جريدة أم القرى: العدد ١٧، السنة الأولى، الجمعة ١٩ رمضان ١٣٤٣هـ/ ١٠ أبريل ١٩٢٥م، ص ٢.

(٣٢) جريدة أم القرى: العدد ٢١، السنة الأولى، الجمعة ٢٢ شوال ١٣٤٣هـ/ ١٥ مايو ١٩٢٥م، ص ٣.

(٣٣) مركز الحكومة: الحميدية: أنشأها والي عثمان نوري باشا عام ١٣٠٢هـ/١٨٨٥م مقرّاً للحكومة العثمانية أمام باب الوداع، مقابل الحرم المكي الشريف. أصبح المبنى في العهد السعودي مجمعاً للدوائر الحكومية. وقد أزيل في التوسعة السعودية الأولى للمسجد الحرام ١٣٧٥هـ/١٩٥٧م. ددع: سحر علي، (٢٠١٣م)، "والي الحجاز عثمان نوري باشا ١٢٩٩-١٣٠٩هـ/١٨٨٢-١٨٩١م وإصلاحاته في مكة المكرمة دراسة تاريخية حصارية"، مجلة كلية الآداب جامعة الزقازيق، (العدد ٦٥)، ص ٩٧.

(٣٤) جريدة أم القرى: العدد ٥٢، السنة الثانية، الجمعة ١١ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ٢٥ ديسمبر ١٩٢٥م، ص ١.

أهم الأحداث السياسية التي حدثت في طريق مكة - جدة:

في الحقيقة، لهذا الطريق بين مكة المكرمة وجده أهمية سياسة واضحة، ففي عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٥م وأثناء حصار مدينة جدة عسكر الملك عبد العزيز ورجاله في منطقة إبرق الرغامة، وقد كانت آخر نقطة عسكر فيها الملك عبد العزيز بجيشه أثناء توحيد البلاد^(٣٥).

وفي نفس العام، عقد مؤتمر بحرة والذي دام خمسة وعشرين يوماً، والذي جمع بين الملك عبد العزيز، ومندوبين بريطانيين وهما السير جلبرت كلايتون^(٣٦)، والمستر هارفي^(٣٧) لبحث مسائل الحدود بين نجد والعراق، ونجد وشرق الأردن وأسفرت النتائج عن اتفاقيتين هما: اتفاقية بحرة بخصوص الحدود النجدية العراقية، واتفاقية حدة بخصوص الحدود البحرية وشرق الأردن^(٣٨).

وفي العام نفسه، أرسل وكيل قنصل المعتمد البريطاني بجدة المستر جوردن^(٣٩)، يطلب من جلالة الملك عبد العزيز مقابلته في الرغامة^(٤٠)، وقد قام جلالتة بالرد على هذه الرسالة، واجتمع الطرفان، وتم بموجبه استسلام الشريف علي^(٤١) وتسليمه جدة للملك عبدالعزيز بعد حصار دام قرابة سنة، وعرض شروط الاتفاقية على جلالة الملك عبد العزيز، وقد اطع جلالتة عليها وقبلها مبدئياً بعد إدخال شيء من التعديل عليها^(٤٢).

وكذلك اجتمع الملك عبد العزيز مع نائب المعتمد البريطاني السير جوردن في الشميسي، لبحث مسألة الكابلو "الخط اللاسلكي الواقع تحت البحر بين جدة وبور سودان". وتم خلال هذا الاجتماع، إقرار مؤتمر

(٣٥) الزركلي: خير الدين، (١٩٩٨م)، شبة الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز، ط٢، بيروت، دار العلم للملايين، ١/٣٤٤، ٣٥٠.

(٣٦) جلبرت كلايتون: غيلبرت كلايتون (Gilbert Clayton)، (١٢٩٢-١٣٤٨هـ/١٨٧٥-١٩٢٩م) ضابط استخبارات بريطاني. عمل مستشاراً للحكومة المصرية، ثم في الإدارة الاستعمارية في الانتداب البريطاني على فلسطين. شغل منصب السكرتير المدني في فلسطين. ثم شارك في مفاوضات مع الحكام العرب بشأن معاهدة جدة. أصبح عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م المفوض السامي للانتداب البريطاني على العراق. غيلبرت كلايتون - ويكيبيديا (wikipedia.org)

(٣٧) المستر هارفي: لم أجد له تعريف بما تيسر لي من مصادر.

(٣٨) جريدة أم القرى: العدد ٤٥، السنة الأولى، الجمعة ١٩ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ/ ٦ نوفمبر ١٩٢٥م، ص٣؛ وثيقة رقم (١٩٣)، رقم السجل (٢٠١٠٦)، التصنيف الأصلي (45٧1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز. انظر الملحق (٣)، ص٢٩-٣٠.

(٣٩) السير جوردن: لم أجد له تعريف بما تيسر لي من مصادر.

(٤٠) وثيقة رقم (٢٥٧)، رقم الملف (١٥)، رقم السجل (٤٠١٢٥)، الرياض، دار الملك عبد العزيز. انظر الملحق (١)، ص٢٧.

(٤١) الشريف علي: ولد في مكة المكرمة عام ١٢٩٧هـ/١٨٧٩م، وتلقى هناك دروساً في اللغة العربية والقرآن الكريم والعلوم الأخرى، تولى العرش عندما تنازل والده الحسين بن علي له بالحكم عند دخول الملك عبد العزيز مكة المكرمة. توفي ببغداد عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م. علي بن الحسين

- ويكيبيديا (wikipedia.org)

(٤٢) جريدة أم القرى: العدد ٥٢، السنة الثانية، الجمعة ١١ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ٢٧ ديسمبر ١٩٢٥م، ص٢.

يجتمع فيه وفد من حكومة الحجاز والحكومة البريطانية والحكومة السودانية لبحث المسألة. وقد تم اختيار الشيخ سليمان قابل^(٤٣) وعبد الله أفندي كاظم^(٤٤) لينوبا عن الحجاز في المؤتمر^(٤٥).

وكذلك اجتمع جلالة الملك عبد العزيز بالمستشرق البريطاني روم لاندراو^(٤٦) في الشميسي فقد وصل الرحالة في نهاية موسم حج ١٣٥٦هـ/الثاني من مارس عام ١٩٣٨م إلى جدة، وتقابل مع جلالة الملك في الشميسي، وقد أراد الرحالة من لقائه بالملك عبد العزيز في تلك الفترة والتي فيها تحولات سياسية في العالم، التعرف على موقف الملك عبد العزيز من بعض القضايا^(٤٧).

محطات طريق مكة - جدة:

وجد في طريق مكة- جدة عدة محطات ذكرها بعض الرحالة ومنهم: إبراهيم محمد حبيب عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م عندما ذكر خروجهم من باب جدة قائلاً: "بوابة جدة، ثم سار في طريق متسع ما بين رملي وجبلي، ثم وصل إلى محطة أم السلم، وبعد الاستراحة، وبعدها بنحو عشرين ميلاً وصل إلى قرية كبيرة هي محطة للسيارات والقوافل ويبدو أنها بحرة، ثم محطة الشميسي (الحديبية)، وبعدها أصبحت مكة على مرأى العين"^(٤٨).

كما ذكر محطات الطريق محمد لطفي جمعة في رحلته عام ١٣٥٨هـ/١٩٤٠م قائلاً: "استقل السيارة إلى مكة المكرمة، وانطلقت وسط تلبية ركبائها، مارة على جبل القائم، وبعده الرغبة، ثم أم السلم، ومنها إلى بحرة، ومنها إلى الشميسي وقبل الوصول لقينا قهوة"^(٤٩) على اليسار مضاءة ومزدحمة^(٥٠).

أما فؤاد حمزة فقد ذكر محطات الطريق من مكة إلى جدة على النحو التالي^(٥١):

(٤٣) سليمان قابل: لم أجد له ترجمة فيما تيسر لي من مصادر.

(٤٤) عبد الله أفندي كاظم: ولد عام ١٣٠٧هـ/١٨٨٩م. درس في الحرم المكي، ثم في المدرسة الرشيدية. تدرج في العمل في إدارة البريد والتلغراف، فبدأ مأموراً لتلغراف منطقة بحرة بمكة عام ١٣٠٦هـ/١٩٠٨م، ثم ترقى وتم تعيينه مأموراً من الصنف الثاني في دائرة بريد وتلغراف مكة. وفي عهد الملك عبد العزيز تعين مديراً عاماً لدائرة البريد والبرق واللاسلكي. أحيل للتقاعد عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م. توفي في الطائف عام ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م. جريدة عكاظ: المدني: عبد الله، عبد الله بك كاظم.. رجل الاتصالات الأول في السعودية، الأحد ٢٩ ديسمبر ٢٠١٩م.

(٤٥) جريدة أم القرى: العدد ٦٤، السنة الثانية، الجمعة ٥ رمضان ١٣٤٤هـ/١٩ مارس ١٩٢٦م، ص ٢-٣.

(٤٦) روم لاندرو: هو مستشرق بريطاني، أستاذ الدراسات الإسلامية والشمال الإفريقي في الأكاديمية الأمريكية للدراسات الآسيوية بسان فرانسيسكو عام ١٣٦٤هـ/١٩٤٥م، له مؤلفات في الفن والنقد والدين والفلسفة والقصص والشؤون العالمية. محمود: أحمد محمد، (١٤٣١هـ)، رحالة في ديوان الملك عبد العزيز آل سعود، جبهة الرحلات (٤)، ط ١، جدة، مطبعة المحمودية، ص ٢٣٦.

(٤٧) المرجع السابق، ص ٢٣٦-٢٤١.

(٤٨) حبيب: رحلة في الأرض المقدسة، ص ٦٧-٧٢.

(٤٩) يبدو أنها قهوة سالم.

(٥٠) جمعة: محمد لطفي، (١٩٩٨-١٩٩٩م)، الأيام المبرورة في البقاع المقدسة، رحلة الحج والزيارة إلى الأراضي الحجازية في عهد الملك عبد العزيز آل سعود، القاهرة، عالم الكتب، ص ٥٩-٦٣.

اسم المكان	كيلو متر
مكة (دائرة البلدية)	٠
أم الدود ^(٥٢)	٧
المقتلة ^(٥٣)	٤
قهوة سالم	٤
الشميسي	٨
بحرة	١٧
أم السلم	١٦
جدة (الباب الجديد)	١٨
المجموع	٧٤

ومما سبق، يمكننا القول بأن طريق مكة - جدة كان عبارة عن وادٍ رملي يتخلله بعض المرتفعات، ويضيق في أماكن ويتسع في أخرى، كما وجدنا أن لهذا الطريق أهمية دينية، وتجارية، كما شهد هذا الطريق اجتماعات سياسية مهمة في تاريخ المملكة العربية السعودية انعكست على سياسية الملك عبد العزيز للاهتمام بهذا الطريق.

المبحث الثاني: عناية الملك عبد العزيز بطريق مكة - جدة

كان الطريق ما بين مكة وجدة قبل العهد السعودي وعراً وغير ممهد، وكانت الرمال تعيق حركة السيارات التي أخذت تزداد مع الوقت، وكان هذا الطريق أيضاً يشهد تنقل قوافل الحجاج وخاصة الأفارقة، الذين يقطعون الطريق سيراً على الأقدام؛ ونظراً لطبيعة هذا الطريق، كان الحجاج المسافرون بالسيارات، يقضون وقتاً طويلاً للوصول إلى مكة المكرمة، أما المسافرون على أقدامهم، فيحتاجون أضعاف ذلك

(٥١) حمزة: فؤاد، (١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، البلاد العربية السعودية، ط٣، حقوق الطبعة محفوظة، ص٢٦٨.

(٥٢) أم الدود: حي من أحياء مكة المكرمة، يقع في وادي بلدح على الطريق إلى جدة، فيه الآن مقر رابطة العالم الإسلامي، ومصنع كسوة الكعبة المشرفة، وتعرف الآن بأب الجود. البلادي: معجم معالم الحجاز، ٣/٦٢٧-٦٢٨.

(٥٣) المقتلة: مكان من بلدح يقع بعد أم الدود، حيث يتسع الوادي، جاء في بعض الرحلات أنها كانت تعرف بمقتلة الكلاب. المرجع السابق، ٨/١٦٤٢.

الوقت، وتسهيلاً على الحجاج، لقي هذا الطريق عناية خاصة وكبيرة من قبل الملك عبد العزيز، حيث ذلّ العقبات التي تعترضه. فكان أول ما قام به جلّالته في عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م الفصل بين خط سير الجمال والسيارات بين مكة وجدة؛ وذلك بتخصيص طريق منفصل لكل منهما^(٥٤).

كما أولى الملك عبد العزيز عناية فائقة بضيوف الرحمن والمُعتمرين والزائرين، وتأمين سفرهم بين مكة وجدة والعمل على راحتهم. فبعد توطيد دعائم الأمن والاستقرار في البلاد، شرع في تعبيد الطرق من أجل تيسير سفر الأهالي وضيوف الرحمن وغيرهم عليها بالسيارات، وكانت أول ما قامت به الحكومة في هذا الاتجاه، تعبيد طريق مكة - جدة، فكان هذا الطريق هو أول طريق يتم رصفه، وفرشه بالأسفلت^(٥٥).

وفي عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، اختبرت الهيئة المختصة طريق جدة، وقدرت المسافات التي ينبغي بإصلاحها من أجل سير السيارات فيها براحة، وسيتم الابتداء بالإصلاحات^(٥٦). بعدها قام المهندس المنتدب من دراسة حالة طريق مكة - جدة، ورفع تقرير لجلالة الملك عبد العزيز، فصدر الأمر بتنفيذه. وقد أعلنت النيابة العامة البلاغ التالي: "تعلن الحكومة أنها تريد إصلاح الطريق الواقعة بين مكة - جدة لسير السيارات، فإذا كان يوجد من يرغب في التعهد بتعمير الطريق المذكورة، فإن الحكومة تساعد على ذلك، وعليه أن يراجعها خلال مدة أربعة أيام من تاريخه وتنتهي يوم الإثنين المقبل"^(٥٧).

وفي العدد (١٥٠) من صحيفة أم القرى المنشور عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، نزل تعقيب على ما سبق نشره بطلب متعهدين لتعبيد الطريق الكائنة بين مكة - جدة وفقاً للتقرير الفني، وقد انقضت المدة المعينة، ولم يتقدم أحد من الأهلين للتعهد، وعليه قررت الحكومة القيام بذلك مباشرة، وسيبدأ العمل هذا الأسبوع. وقد صدر الأمر بتعيين لجنة لمراقبة الأعمال مكونة من سليمان شفيق باشا كمالي^(٥٨)، والشيخ عبد الله الجفالي^(٥٩)، وثلاثة من المهندسين^(٦٠). وقد باشر المهندسون في وضع التصميم اللازمة لتسوية الطريق

(٥٤) جريدة أم القرى: العدد ١١٥، السنة الثالثة، الجمعة ٢٢ شعبان ١٣٤٥هـ/٢٥ فبراير ١٩٢٧م، ص ٢.

(٥٥) الزركلي: شبة الجزيرة العربية، ٨٤٤/٣.

(٥٦) جريدة أم القرى: العدد ١٤٦، السنة الثالثة، الجمعة ٤ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ/٣٠ سبتمبر ١٩٢٧م، ص ٢.

(٥٧) جريدة أم القرى: العدد ١٤٨، السنة الثالثة، الجمعة ١٨ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ/١٤ أكتوبر ١٩٢٧م، ص ٢.

(٥٨) سليمان شفيق كمالي: ولد عام ١٢٨١هـ/١٨٦٤م. أكمل دراسته وتخرج ضابطاً في الكلية الحربية بإسطنبول. تقلد عدة مناصب أيام الدولة العثمانية. وبعد استتباب الأمر في الحجاز للملك عبد العزيز، عرض خدماته على الملك، فوجه إليه الدعوة للقدوم للاستفادة من خبراته. وبعد عدة أشهر، صدر الأمر الملكي بتعيينه مفتشاً عاماً لكافة الدوائر الرسمية. الرئيس: قاسم خلف، (ذو الحجة ١٤٤٤هـ/يوليو ٢٠٢٣م)، "سليمان شفيق باشا وزير الحربية التركي الذي أصبح موظفاً سعودياً"، المجلة العربية، (العدد ٥٦٢). المجلة العربية: أعلام (arabicmagazine.net)

(٥٩) عبد الله الجفالي: ولد في عنيزة عام ١٢٩٨هـ/١٨٨٠م، وتلقى قدرًا بسيطاً من العلم في الكتائب، سافر إلى العراق بحثاً عن الرزق. ثم عاد إلى عنيزة، ورحل إلى الحجاز. بدأ في علاقاته التجارية مع تجار مكة المكرمة وتجار عنيزة. أصبح عضواً في مجلس الشورى، بعثه الملك عبد العزيز مع هيئة تحقيق إلى بلاد غامد وزهران، تولي مشروع تعبيد طريق مكة المكرمة - جدة. توفي عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م. جريدة عكاظ: المدني: عبد الله، عبد الله الجفالي تاجر عصامي قصيمي بدأ من مكة - أخبار السعودية | صحيفة عكاظ (okaz.com.sa)، الأحد ٢٢ نوفمبر ٢٠٢٠م.

(٦٠) جريدة أم القرى: العدد ١٥٠، السنة الثالثة، الجمعة ٢ جماد الأولى ١٣٤٦هـ/٢٨ أكتوبر ١٩٢٧م، ص ٢.

وإصلاحها، وبدأ العمال في تسوية التراب، وتعبيد الطريق، وكان ذلك بمتابعة ومباشرة وإشراف النائب العام في الحجاز عليها^(٦١). وفي عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م لازال العمل متواصلًا لإنجاز الطريق ما بين مكة وجدة^(٦٢).

وقد ذكر عدد من الرحالة ما قام به الملك عبد العزيز من عناية لهذا الطريق، ومنهم غلام رسول مهر في عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م، الذي قال: "ونظرًا لظلمة الليل الحالكة لم أستطع معرفة أحوال الطريق، لكنه على كل حال كان أفضل مما كان عليه عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٥م، على الرغم من أن الطريق لم يرصف حتى الآن^(٦٣)".

وفي عام ١٣٥١هـ/١٩٣٢م، بدأت الحكومة في إصلاح الطرق التي تمر فيها قوافل الحجيج لتأمين راحتهم في ذاهبهم وإيابهم^(٦٤).

في رمضان عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٦م، اكتشفت هيئة إصلاح الطرق طريق آخر عند قيامها برحلة في طريق السيارات مكة - جدة، وقررت مبدئيًا العدول عن طريق الإعلام - الشميسي لكثرة رمال هذا الطريق، واكتشفت طريقًا جديدًا يبدأ من دقم^(٦٥) يقع بالقرب من قهوة سالم من الجهة اليسرى للذهاب إلى جدة، ثم يسير في خطوط ملتوية تنتهي بالشميسي، وإن هذا الطريق يحتاج إلى بعض الإصلاحات^(٦٦). وفي شوال من نفس العام، قام المهندس المنتدب من مصر بمعاينة الطريق، ومعه الشيخ عبد الوهاب قزاز^(٦٧)، رئيس لجنة إصلاح الطرق^(٦٨). وفي ذو القعدة من نفس العام، جاء خبر في صحيفة أم القرى يقول: أنه وصل في أول الأسبوع المهندس المنتدب لمعاينة الطريق بين مكة المكرمة وجدة والمدينة المنورة، وقال: عاينت الطريق بين مكة - جدة ووجدت صعوبات في مناطق معينة من الطريق، وأهم المناطق المنطقة التي على مدى ١٤ كم من مكة المكرمة عند تقعر طريق الرصيفة^(٦٩)، وتمتد هذه المنطقة إلى الكيلو

(٦١) جريدة أم القرى: العدد ١٥٨، السنة الرابعة، الجمعة ٢٩ جماد الثانية ١٣٤٦هـ/٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م، ص ٢.

(٦٢) جريدة أم القرى: العدد ١٩٩، السنة الرابعة، الجمعة ٥ جماد الأولى ١٣٤٧هـ/١٩ أكتوبر ١٩٢٨م، ص ٢.

(٦٣) مهر: غلام رسول، (١٤١٧هـ)، يوميات رحلة في الحجاز ١٣٤٨هـ/١٩٣٠، ترجمة: سمير عبد الحميد إبراهيم، الرياض، دار الملك عبد العزيز، ص ٤٩.

(٦٤) جريدة أم القرى: العدد ٤١٧، السنة التاسعة، الجمعة ١ شعبان ١٣٥١هـ/٩ ديسمبر ١٩٣٢م، ص ٢.

(٦٥) دقم: الدقم عند أهل الحجاز: نهاية الجبل المكنع في السهل. البلادي: عاتق بن غيث، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، أودية مكة المكرمة، ط ١، مكة المكرمة، دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١١٥.

(٦٦) جريدة أم القرى: العدد ٦٢٤، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٦ رمضان ١٣٥٥هـ/٢٠ نوفمبر ١٩٣٦م، ص ٤.

(٦٧) عبد الوهاب قزاز: ولد بمكة المكرمة عام ١٢٨٠هـ/١٨٦٣م، درس في الكتاتيب، يعتبر من أعيان مكة المكرمة، تقلد عدة مناصب في العهد الهاشمي، أشرف على أول عمل بتبليط المسعى بالحجارة في عهد الملك عبد العزيز، عين مديرًا عام لمكتب الطرق، واختير عضوًا في مجلس الشورى. توفي بمكة المكرمة ٣ رمضان عام ١٣٥٦هـ/٨ نوفمبر ١٩٣٧م. موقع عائلة قزاز المكية (gazzaz.net)

(٦٨) جريدة أم القرى: العدد ٦٣١، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٢٥ شوال ١٣٥٥هـ/٨ يناير ١٩٣٧م، ص ٥.

(٦٩) الرصيفة: تصغير الرصفة. رحبة واسعة من مكة المكرمة جنوب أم الدود، وشمال غربي جبل غراب، يصب ماؤها في بلدح على أم الدود (أم الجود) من الجنوب، أصبحت الآن حيًا من أحياء مكة المكرمة. البلادي: معجم معالم الحجاز، ٦٩٣/٤.

٢٨، عند بساتين حده، فهي فضلاً عن طبيعتها الرملية، فهي مجرى للسيول، كما أنها عرضة لتأثير الرياح التي تحمل كثبان الرمال، والنية متجهة الآن إلى إيجاد طريق آخر يمكن به تفادي هذه المنطقة، أما ما تبقى من الطريق، فيمكن التغلب على صعوباته^(٧٠).

وهذا يدل على المتابعة المستمرة من قبل المهندسين لطريق مكة - جدة، على اختيار الأفضل بما يتناسب مع تيسير النقل وسهولة المواصلات.

وفي عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م، وصف الحاج محمد صالح "تاكيشي سوزوكي" الطريق قائلاً: "كان طريق الحج هذا مرصوفاً حتى مسافة مائة متر بعد بوابة جدة، ثم يتحول الطريق إلى مدقات دون رصف، أما الجزء المرصوف، فقد قامت به الحكومة المصرية كتجربة، لتحصل على عطاء يسمح لها بتوقيع عقد لرصف طريق الحج هذا، وعليه فيمكن أن يكتمل رصف الطريق حتى مكة بنفس المواصفات التي شاهدها عند بوابة جدة. وقد سمعت أن الحكومة المصرية حصلت على حق تعبيد الطريق ورصفه"^(٧١).

وللاهتمام الكبير الذي يوليه الملك عبد العزيز - يرحمه الله - لطريق مكة - جدة فقد أصدر مرسوماً ملكياً في ٢٤ شعبان عام ١٣٥٨هـ/٨ أكتوبر ١٩٣٦م يقضي بإصلاح الطريق بين جدة ومكة المكرمة وعرفات هذا نصه:

بسم الله الرحمن الرحيم

من عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل إلى جناب المكرم نائبنا في الحجاز الابن فيصل سلمه الله تعالى السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

بعد الاتكال على الله، وبناء على الاتفاق الذي يتم بين حكومتنا والحكومة المصرية والموقع من قبلكم ومن قبل حضرة القائم بأعمال المفوضية المصرية بجدة بتاريخ ٢١ شعبان سنة ٣٥٨ الموافق ٥ أكتوبر سنة ٩٣٩ من أجل بعض المشاريع الخيرية في الحجاز، وبالنظر لأن حكومتنا قررت المساهمة في إصلاح طريق جدة وعرفات وبعض الأماكن بطريق المدينة المنورة ومكة المكرمة، وإن المقرر لإصلاح هذه الطرق هو مائة وخمسة وأربعون ألف جنيه مصري ستدفعها حكومتنا مقسطة إلى الحكومة المصرية، لأنها هي التي ستباشر عقد المقاولات والإشراف على إصلاح الطرق نأمر بما هو آت:

أولاً: يعتمد صرف ستين ألف جنيه مصري للحكومة المصرية حين طلبها للمباشرة، وذلك مقابل الأقساط المقررة عن سنة ١٣٥٥، و١٣٥٦، و١٣٥٧، باعتبار كل قسط عشرين ألف جنيه مصري.

(٧٠) جريدة أم القرى: العدد ٦٣٣، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٩ ذو القعدة ١٣٥٥هـ/٢٢ يناير ١٩٣٧م، ص ١.

(٧١) سوزوكي: ياباني في مكة، ص ١١٠.

ثانيًا: يدفع للحكومة المصرية في آخر كل سنة هجرية بعد سنة ١٣٥٧ عشرون ألف جنيه مصري إلى أن يتم تسديد مبلغ المائة والخمسة والأربعين ألف جنيه مصري المقرر لتعبيد وإصلاح الطرق المذكورة.

ثالثًا: يبلغ أمرنا هذا إلى وزارة المالية لاعتماد إنفاذه، ونسأل الله لكم التوفيق.

حرر في قصرنا بالرياض في اليوم الرابع والعشرين من شهر شعبان المعظم السنة ثمانية وخمسين بعد ألف والثلاثمائة هجرية الموافق اليوم الثامن من شهر أكتوبر لسنة تسعة وثلاثين بعد ألف والتسعمائة الميلادية، عبد العزيز^(٧٢).

وبناء على هذا المرسوم الملكي، وبعد الانتهاء من المرحلة الأولية لعمل هذا المشروع بعد اتفاق الحكومتين العربية السعودية والمصرية على تفصيله وتنفيذه، طرحت أعمال - المشروع - للمناقشة العامة، فرسا عطاؤها على المقاول المصري محمد حسن بك العبد^(٧٣)، والذي طلب من الشيخ أمين الغزاوي^(٧٤)، القيام ببعض أعمال هذا المشروع، وفي يوم الجمعة ٢٩ شعبان ١٣٥٨هـ/ ١٣ أكتوبر ١٩٣٩م، قام الشيخ أمين الغزاوي ومعه عدد من المهندسين والأخصائيين والفنيين من أمانة العاصمة^(٧٥)، بإجراء معاينة للطريق، وما فيه من المواد البنائية والأساسية، وإجراء بعض التقديرات الضرورية للأعمال التمهيدية التي تلزم للقيام بهذا المشروع^(٧٦).

وفي يوم الأحد ٦ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٢٠ ديسمبر ١٩٣٩م، وصل الشيخ أمين غزاوي إلى مكة المكرمة، قادمًا من مصر، وبصحبه المعدات الخاصة بإنشاء طريق جدة- مكة المكرمة- عرفات^(٧٧).

وفي يوم الأربعاء ٢٣ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٣ يناير ١٩٤٠م، قدم من مصر أربعة مهندسين منتدبين من قبل المقاول المصري، لمعاينة طريق جدة- مكة المكرمة- عرفات، تمهيداً لبدء العمل فيه^(٧٨).

وفي ١٨ صفر ١٣٥٩هـ/ ٢٨ مارس ١٩٤٠م، تم تقديم تقرير وافٍ عن مراحل العمل في إنشاء الطريق بين مكة المكرمة وجدة^(٧٩).

(٧٢) جريدة أم القرى: العدد ٧٧٤، السنة السادسة عشر، ٢٩ شعبان ١٣٥٨هـ/ ١٣ أكتوبر ١٩٣٩م، ص ١؛ جريدة صوت الحجاز: العدد ٤١٦، السنة الثامنة، ٢ رمضان ١٣٥٨هـ/ ١٥ أكتوبر ١٩٣٩م، ص ٢.

(٧٣) محمد حسن العبد: لم أجد له ترجمة فيما تيسر لي من مصادر.

(٧٤) الشيخ أمين الغزاوي: لم أجد له ترجمة فيما تيسر لي من مصادر.

(٧٥) أمانة العاصمة: يعود تاريخ إنشاء أمانة العاصمة المقدسة إلى عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٧م، بعد صدور أمر بضم الهيئات البلدية في مكة المكرمة إلى إدارة واحدة ذات صلاحيات ومسؤوليات محددة بمسمى (أمانة العاصمة) وأطلق على رئيسها مسمى (أمين العاصمة)، وفي عام ١٩٧٧م/ ١٣٩٧هـ أضيفت كلمة (المقدسة) إلى التسميتين. أمانة العاصمة المقدسة - البوابة الإلكترونية (hmm.gov.sa)

(٧٦) وثيقة رقم (٢)، رقم السجل (١٢٨٧٤)، التصنيف الأصلي (45V1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز؛ جريدة صوت الحجاز: العدد ٤١٦، السنة الثامنة، ٢ رمضان ١٣٥٨هـ/ ١٥ أكتوبر ١٩٣٩م، ص ٢. انظر الملحق (٢)، ص ٢٨.

(٧٧) جريدة صوت الحجاز: العدد ٤٣٣، السنة الثامنة، الأربعاء ٩ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٢٠ ديسمبر ١٩٣٩م، ص ٣.

(٧٨) جريدة صوت الحجاز: العدد ٤٣٧، السنة الثامنة، الأربعاء ٢٣ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٣ يناير ١٩٤٠م، ص ٢.

(٧٩) جريدة صوت الحجاز: العدد ٤٥٨، السنة التاسعة، ١٨ صفر ١٣٥٩هـ/ ٢٨ مارس ١٩٤٠م، ص ٢.

وفي شوال عام ١٣٦٠هـ/أكتوبر ١٩٤٠م، تم الانتهاء من ترصيف الطريق الممتد بين مكة المكرمة وجدة على الطراز الفني الحديث؛ وذلك لراحة الحجاج ذهابًا وأيابًا^(٨٠).

وفي عام ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م، قامت مصلحة الطرق بإصلاحات كبيرة في كثير من أجزاء طريق جدة التي خربتها السيول^(٨١).

يتضح لنا مما سبق اهتمام الملك عبد العزيز بحجاج بيت الله الحرام، وعمل على توفير كل وسائل الراحة لهم، فقام بتوطيد الأمن حتى يستطيع الحجاج أداء مناسكهم بكل يسر وسهولة، كما قام بتعبيد طريق مكة جده، حيث رصد ميزانيه لإنهاء رصف الطريق بأسرع وقت، بالإضافة إلى حرصه ومتابعته بشكل دقيق مع مهندسي ومسؤولي هذا الطريق حتى أنجز بأسرع وقت.

المبحث الثالث: أهم المنشآت الحضارية على الطريق

حرص الملك عبد العزيز على العناية بطريق مكة - جدة لذلك قامت في عهده العديد من المشاريع والمنشآت الحضارية والخيرية.

ومن أهم الأمور التي حرص عليها الملك عبد العزيز، تأمين الطرق، والقضاء على حالة عدم الأمن في جميع المناطق الواقعة تحت حكمه، والضرب بيد من حديد على قطاع الطرق، وحماية قوافل الحجاج والمسافرين، ومن ذلك ما حدث في طريق جدة أن جماعة من قطاع الطرق، جلسوا في طريق جدة، وهددوا الحجاج بالقتل إذا لم يدفعوا لهم مبلغ من المال (أتأوه)، فأمر بإحضارهم، وشكل لهم محكمة خاصة لمحاكمتهم، حتي ثبتت إدانتهم، وصدر الحكم عليهم بتقطيع أيديهم وأرجلهم من خلاف؛ لأنهم مما يعيثون في الأرض فسادًا، ونفذ الحكم فيهم بمكة المكرمة^(٨٢).

وقد عم الأمن والأمان كافة أرجاء المملكة العربية السعودية بفضل الله تعالى، ثم بفضل جهود الملك عبد العزيز، وقد قال محمد أمين التميمي في رحلته عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م: "لم تكن طريق المدينة مكة هي المقطوعة وحدها، بل كانت طريق جدة - مكة مقطوعة أيضًا، رغم الحراسة الممتدة عليه، أما اليوم، فقد أصبح الحاج والمسافر كأنه في نزهة، يروح ويغدو لا يخاف غازيًا، ولا عاديًا، فانقلبت الأوضاع بين

(٨٠) جريدة أم القرى: العدد ٨٧٩، السنة الثامنة عشر، الجمعة ١١ شوال ١٣٦٠هـ/٣١ أكتوبر ١٩٤١م، ص ١.

(٨١) جريدة أم القرى: العدد ١١٤٢، السنة الثالثة والعشرون، ٢٤ صفر ١٣٦٦هـ/١٧ يناير ١٩٤٧م، ص ٢.

(٨٢) الغلامي: الملك الراشد، ص ٣٥٢.

الماضي والحاضر، ووقعت المعجزة، وأصبحت بلاد الحرمين، بل جميع البلاد التي تظللها راية عبد العزيز آمن بلاد الله طراً^(٨٣).

وكذلك من الإدارات المعنية بأمن الحج البلديات، والتي تعنى بصحة البيئة، ونظافة الشوارع، ومراقبة الأسواق، ففي عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٩م، صدر أمر ملكي بتشكيل بلدية في بحرة الواقعة بين مكة وجدة، وأن تكون تابعة لأمانة العاصمة بمكة المكرمة، وبدأت أمانة العاصمة في تنفيذ الأمر السامي حيث استأجرت مكاناً خاصاً، وأرسلت بعض موظفيها لمباشرة عملهم هناك^(٨٤).

ومن الأمور الإدارية التي تدل على مدى اهتمام الملك عبد العزيز بأمن الحج، والتيسير على الحجاج، وحل مشكلاتهم، والسهر على راحتهم، والحفاظ على أمنهم، ما حدث في عام ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م، فقد تم إنشاء مركز للشرطة بالقرب من قهوة المعلم، بالإضافة إلى مظلة بالقرب من مركز الشرطة في طريق مكة - جدة، وكذلك جلب الماء إلى هذه المظلة بالمواسير، وذلك تأميناً لراحة الوافدين من حجاج بيت الله الحرام^(٨٥).

وهكذا، فإن النظام الإداري الذي قام به الملك عبد العزيز، ويتكاتف الأجهزة المعنية لخدمة الحجاج، وتوفير الخدمات للحجاج، بالإضافة إلى استتباب الأمن، تزايد أعداد الحجاج عاماً بعد عام، ففي عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، وصل عدد الحجاج إلى أكثر من مئة وتسعين ألف حاج^(٨٦). وفي عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م، ارتفع عددهم إلى ما يقدر ما بين ٣٠٠ إلى ٤٠٠ ألف حاج^(٨٧).

أما الناحية الصحية، فلم تعرف بمفهومها الحديث إلا في عهد الملك عبد العزيز رغم وجود عدد من المنشآت الصحية في مكة المكرمة، والمدينة المنورة وجدة، وينبع، التي أوجدت لخدمة الحجاج، إلا أنها كانت بسيطة وغير كافية، فعندما ضم الملك عبد العزيز الحجاز، أمر جلالته بإنشاء مصلحة الصحة العامة في عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م، وجعل مقرها الرئيس في مكة المكرمة، لأهمية مكة المكرمة وخاصة في موسم الحج أنشئت إدارة خاصة للصحة^(٨٨). وفي عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م، أرسلت مصلحة الصحة

(٨٣) التميمي: محمد أمين، (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، لماذا أحببت ابن سعود، الرياض، دار الملك عبد العزيز، ص ٨٤-٨٥.

(٨٤) جريدة أم القرى: العدد ٢٣٣، السنة الخامسة، الجمعة ٢٥ شوال ١٣٤٧هـ/٥ إبريل ١٩٢٩م، ص ٢.

(٨٥) جريدة أم القرى: العدد ٢٥٥، السنة السادسة، الجمعة ٦ جماد الثانية ١٣٤٨هـ/٨ نوفمبر ١٩٣٩م، ص ٢.

(٨٦) الزركلي: شبة الجزيرة، ١٣٣٧/٤؛ الخضير: محمد بن سليمان بن عبد العزيز، (ذو القعدة ١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، "أمن الحج في عهد الملك عبد العزيز"، مجلة الأمن، كلية الملك فهد الأمنية، (العدد ١٧)، ص ٥٦.

(٨٧) مهر: يوميات رحلة في الحجاز، ص ١٠١.

(٨٨) الزركلي: شبة الجزيرة، ٤٠٣-٤٠٢/١.

والإسعاف بعثة طبية برئاسة الدكتور جميل كباره^(٨٩) إلى بحرة الواقعة في الطريق بين مكة وجدة^(٩٠). وعام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م، انتهت إدارة الصحة العامة من تجهيز مستشفى بحرة الواقعة بين مكة وجدة، فوضعت فيها عدد من الأسرة، وجهزتها بالآلات والأدوية اللازمة^(٩١). وفي عام ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م افتتحت مديرية الصحة العامة مستشفى بحرة في الطريق بين مكة وجدة، وجعلت فيه مركزاً صحياً مزوداً بما يلزم له من الأدوات والعقاقير الطبية^(٩٢).

وفي عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٦م، تكونت جمعية الإسعاف الخيري، وذلك عندما صدر القرار السامي رقم ٢٣٠٦ في الثاني من ربيع أول عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٦م بتشكيل الجمعية برئاسة الأمير فيصل بن عبد العزيز، وكان الهدف منها تقديم الخدمات الإسعافية، لسكان مكة المكرمة، وخاصة الحجاج، وقد شمل نطاق عملها كلاً من: مكة المكرمة، والمشاعر المقدسة، والمدينة المنورة، وجدة، وطريق مكة جدة^(٩٣). وفي عام ١٣٤٥هـ/١٩٣٦م، انتدبت مصلحة الصحة عدد سبعة مأمورين صحيين لإسعاف الحجاج على طول طريق مكة - جدة - المدينة المنورة، وثلاث منهم مع سيارة من سيارات الإسعاف مجهزة بالأدوية والأدوات اللازمة للتجول في الطريق^(٩٤).

كما حرص جلالة الملك عبد العزيز على راحة الحجاج، وتوفير المياه لهم سواء في داخل مكة والمشاعر المقدسة، بل حرص على توفير المياه كذلك في طرق الحجاج، ومنها طريق مكة - جدة، ففي عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م، بذلت لجنة عين زبيدة^(٩٥) عنايتها في توفير المياه على طريق الحجاج بين مكة- جدة فقد قامت لجنة عين زبيدة بإصلاح الآبار الموجودة في الطريق وبنيت بجانبها أحواضاً لتسهيل تناول

(٨٩) جميل كباره: لم أجد له ترجمة فيما تيسر لي من مصادر.

(٩٠) جريدة أم القرى: العدد ١٣١، السنة الثالثة، الجمعة ١٧ ذو الحجة ١٣٤٥هـ/١٧ يونيو ١٩٢٧م، ص ٣.

(٩١) جريدة أم القرى: العدد ١٧٩، السنة السادسة، الجمعة ١٣ ذو القعدة ١٣٤٨هـ/١١ أبريل ١٩٣٠م، ص ٢.

(٩٢) جريدة أم القرى: العدد ٧٢٥، السنة الخامسة عشر، الجمعة ٥ رمضان ١٣٥٧هـ/٢٨ أكتوبر ١٩٣٨م، ص ٤؛ جريدة صوت الحجاز: العدد ٣٣١، السنة السابعة، الثلاثاء ٩ رمضان ١٣٥٧هـ/١ نوفمبر ١٩٣٨م، ص ٢.

(٩٣) الكردي: التاريخ القويم، ٢/٢٨٩؛ الخضير: أمن الحج، ص ٨٢.

(٩٤) جريدة أم القرى: العدد ٥٨٩، السنة الثانية عشر، الجمعة ٢٦ ذو الحجة ١٣٤٥هـ/٢١ مارس ١٩٣٦م، ص ٢.

(٩٥) عين زبيدة: عين عذبة الماء غزيرة، أجرتها أم جعفر زبيدة زوج هارون الرشيد. وهي تنبع من وادي نعمان، امتد المشروع من أعالي جبال الكر بوادي النعمان قرب الطائف مروراً بمنى، وجبل الرحمة بعرفات لتلفه من جهاته الشمالية والجنوبية والغربية، ومن هناك إلى جبل يقع خلف ما يعرف بالمأزمين على يسار القادم من عرفات وصولاً إلى مزدلفة، ثم تسير القناة حتى تصل إلى جبل خلف مشعر منى فتصب عند ذلك في بئر عظيمة مطوية تسمى بئر زبيدة وموقعها حالياً في حي العزيزية في مكة المكرمة بطرق فنية متطورة عن طريق المناسيب المناسبة لمجرى العيون والخرزات والقنوات حتى تدفقت المياه ببسر وسهولة عبر القنوات والمضخات. رفعت باشا: مرآة الحرمين، ١/٢١٠ - ٢١٢؛ البلادي: معالم مكة التاريخية والأثرية، ص ١٩٧؛ البلادي: معجم معالم الحجاز، ٦/٢١٠.

المياه منها، والآبار هي: بئر بجانب مقهى سالم، وبئر المقتلة، وبئر أم الدود^(٩٦)، وشرعت اللجنة في إصلاح البئر الرابعة الواقعة بجانب مقهى البستان^(٩٧).

ومن حرص جلالته على توفير المياه في طريق مكة - جدة، قام جلالته في عام ١٣٦١هـ/١٩٤٢م بإنشاء ثلاثة أسبله بنيت في مواقع متفرقة في الطريق:

١. سبيل أم القرون: والذي يقع ملاصقاً لبئر أم القرون^(٩٨) من الجهة الغربية على الطريق بين مكة وجدة، وعلى وجه التحديد غرب أعلام حدود حرم مكة المكرمة الغربية بنحو (١٢,٢) كم، فبني بجانب البئر سبيل في عهد الملك عبد العزيز، لكي يتمكن المارة من الحصول على ماء مبرد في يسر وسهولة^(٩٩).

٢. سبيل حذاء: ويقع ملاصقاً للبئر من الجهة الغربية على الطريق بين مكة وجدة، ويبعد عن أعلام الحرم الغربية نحو (٩,١) كم غرباً^(١٠٠).

٣. سبيل بئر المقتلة: يقع ملاصقاً للبئر من الجهة الغربية، على الطريق بين مكة وجدة، شرق أعلام حدود حرم مكة المكرمة الغربية بنحو (١٠) كم^(١٠١).

ومن آثار اهتمام الملك عبدالعزيز براحة المواطن امر بإنشاء خزان عظيم لتوفير المياه للسكان في طريق جدة^(١٠٢).

أما الخدمات العامة، فقد وجد في الطريق عدد من الاستراحات والقهاوي المتخذة من العشب والخيام فيها الأكل والشرب والقهوة والشاي والمثلجات والفواكه^(١٠٣)، فقد تحدث محمد أسد عن ذلك في رحلته عام

(٩٦) بئر أم الدود: يقع على بعد ٧ كم غرب مصنع كسوة الكعبة، يراه سالك الطريق باتجاه جدة على يساره بنحو ٣٥ م. رفعت باشا: مرآة الحرمين، ٢٩/١.

(٩٧) جريدة أم القرى: العدد ٣٠٥، السنة السابعة، الجمعة ١٨ جماد الأولى ١٣٤٩هـ/١٠ أكتوبر ١٩٣٠م، ص ٢.

(٩٨) بئر أم القرون: هو بئر على يسار المتجهة إلى مكة المكرمة، مبنية من الحجارة، وعمق البئر (١٠) أمتار، ولها أربعة أعمدة تدور عليها أقطاب البكر التي ترفع بها الدلاء، وماء هذا البئر عذب فرات. رفعت باشا: مرآة الحرمين، ٢٧/١.

(٩٩) غياشي: عادل محمد نور، (ديسمبر ١٩٩٣م)، "أسبله الملك عبد العزيز على الطريق بين مكة وجدة"، مجلة دار الملك عبد العزيز، مج ١٩، (العدد ٣)، ص ٢٠٧.

(١٠٠) المرجع السابق، ص ٢٠٩.

(١٠١) المرجع السابق، ص ٢١١.

(١٠٢) جريدة أم القرى: العدد ١٢٣٨، السنة الخامسة والعشرون، الجمعة ٢ صفر ١٣٦٨هـ/٣ ديسمبر ١٩٤٨م، ص ٥.

(١٠٣) الكردي: التاريخ القويم، ٢٤١/٢.

١٣٤٥هـ/١٩٢٧م عند وصوله إلى بحره: "لم تكن القرية في الحقيقة إلا صفين من المقاهي وأكواخًا من جريد النخيل ومسجدًا صغيرًا"^(١٠٤).

كما وصف الحاج محمد صالح "تاكيشي سوزوكي" في عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م بحرة قائلاً: "وصلنا بعد فترة إلى بحرة، التي تقع في منتصف الطريق بين جدة ومكة، وهناك حوالي عشرين استراحة يقولون بأنها بيت أو منزل، وهي عبارة عن أحجار مرصوفة إلى بعضها مع رمال، كانت هذه الاستراحات مصفوفة على جانبي الطريق، وكانت هناك مظلات تقي أشعة الشمس، وهناك يباع الشاي والخبز والبيض المسلوق والبطيخ والبرتقال". وأكمل حديثه قائلاً: "حين وصلنا بحرة كان الليل قد حل، وشاهدنا "الكلوبات" بأضوائها الزرقاء في كل استراحة، تنير المكان"^(١٠٥).

في نهاية موسم حج ١٣٥٦هـ/الثاني من مارس عام ١٩٣٨م، وصف روم لاندو منطقة الشامي قائلاً: "بدأ الدرب يتسع، فوصلنا إلى وادي عريض فيه أشجار، وبئر ماء ومسجد صغير"^(١٠٦).

وفي عام ١٣٥٨هـ/١٩٤٠م، وصف محمد لطفي جمعة في رحلته ما شاهده من منشآت في طريق مكة - جدة قائلاً: "أم السلم، وهذه قهوة في الطريق، وهي تعرف بأسماء أصحابها، ولها في حياة الصحراء شأن كبير، فهي المطعم والاستراحة والفندق، ومصنع تصليح السيارة، ومأخذ الماء البنزين، وفي جوارها يكمن الشرطي المحافظ على الأمن، والموظف الذي يفحص الكواشين"^(١٠٧)، وبجوارها الصراف الذي يعطيك القروش والهللات بدل الريالات، وبائع القوقع المستخرج من البحر، وتاجر السمك الحديث العهد بالصيد"^(١٠٨).

(١٠٤) أسد: الطريق إلى مكة، ص ٤٨٦.

(١٠٥) سوزوكي: ياباني في مكة، ص ١١٦.

(١٠٦) محمود: أحمد محمد، رخالة في ديوان الملك عبد العزيز، ص ٢٣٦-٢٤١.

(١٠٧) الكواشين: مفرد كوشان، وهي كلمة من أصل تركي ويقصد بها الضريبة أو الرسم، وفي الحجاز كان مفروض على الأهالي والحجاج، وهو مبلغ يدفع للسفر إلى مكة المكرمة، وآخر يدفع للسفر إلى المدينة المنورة. وتم إلغاؤه عام ١٣٧٠هـ/١٩٥٠م. سعود دشيثة - المعرفة

(marefa.org)

(١٠٨) جمعة: الأيام المبرورة في البقاع المقدسة، ص ٥٩.

وفي عام ١٣٧١هـ/١٩٥١م، افتتحت مديرية المعارف^(١٠٩) مدرسة الحديبية (الشميسي)، وقد التحق بها عدد من الطلاب مما يبشر بتقدم المدرسة وازدهارها^(١١٠).

من خلال ما سبق، يتضح اهتمام الملك عبد العزيز بهذا الطريق، مما أدى إلى إنشاء عدد من الإدارات الحكومية المهمة في هذا الطريق، مهمتها الأساسية المحافظة على راحة وسلامة الحجاج، بالإضافة إلى توفير كل ما يحتاج إليه الحجاج من خدمات عامة.

الخاتمة:

حمداً لله على المنتهى، وصلاة وسلاماً على رسوله المصطفى ﷺ.

بعد دراسة البحث العلمي المعنون: طريق مكة - جدة في عهد الملك عبد العزيز (١٣٤٣-

١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها:

اختلاف الوصف الجغرافي للطريق الذي يربط مكة وجدة، فبعد أن كان طريق رمل، تحول إلى طريق معبد.

أن هذا الطريق اكتسب أهمية خاصة من كونه الطريق الذي يربط بين جدة والأماكن المقدسة في مكة المكرمة، وزد على ذلك الأهمية التجارية للطريق.

ويتضح من الدراسة: أن للطريق أثراً سياسياً، فقد شهد أحداثاً سياسية مختلفة، منها على سبيل المثال مؤتمر بحرة والذي نتج عنه عقد اتفاقيتين، وهما: اتفاقية بحره، وحده، كما شهد هذا الطريق اتفاقية جدة والتي اسفرت عن استسلام الشريف علي بن الحسين، وتسليم مدينة جدة للملك عبد العزيز آل سعود.

(١٠٩) مديرية المعارف: تم إنشاء مديرية المعارف العمومية في مكة المكرمة في الأول من رمضان عام ١٣٤٤هـ الموافق ١٦ مارس ١٩٢٦م للإشراف على العملية التعليمية، وكان مقرها مبنى الحميدية، في حي أجياد وعين صالح بن بكر شطاً مديراً لها. والهدف من إنشاء مديرية المعارف العمومية، فقد وضح ذلك المرسوم المنشور في صفر ١٣٤٥هـ/١٩٢٥م، "التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية"، والتي ورد فيها تعريف لأمر المعارف في المادة الثالثة والعشرين حيث جاءت على النحو التالي: "أمر المعارف العمومية هي عبارة عن نشر العلوم والمعارف والصنائع، وافتتاح المكاتب والمدارس وحماية المعاهد العلمية مع فرط الدقة والاعتناء بأصول الدين الحنيف في كافة المملكة الحجازية" في جميع المملكة الحجازية. جريدة أم القرى: العدد ٩٠، السنة الثانية، ٢٥ صفر ١٣٤٥هـ/٣ سبتمبر ١٩٢٦م، ص ٤؛ وزارة المعارف: (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام، ط ٢، الرياض، ١/١٦٠.

(١١٠) جريدة أم القرى: العدد ١٣٨٦، السنة الثامنة والعشرون، الجمعة ٩ صفر ١٣٧١هـ/٩ نوفمبر ١٩٥١م، ص ٢.

ومن منطلق أهمية هذا الطريق، فقد حرص الملك عبد العزيز بعد ضم الحجاز على استتباب الأمن والعمل على خدمة الحجاج وراحتهم لتذليل صعوبات الطريق وخاصة الجغرافية، فقد عمل على تعبيد الطريق.

ولأهمية الطريق، فقد تم إنشاء كثير من المنشآت ومنها على سبيل المثال مركز شرطة، وإدارة بلدية، ومركز صحي بالإضافة إلى الخدمات اللوجستية مثل: الاستراحات والمقاهي، التي تخدم الحجاج والمسافرين.

وهكذا، فقد تغير الطريق بشكل جذري في عهد الملك عبد العزيز منذ وصوله للحجاز، واستمر هذا التطوير في الفترات اللاحقة.

المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق

وثيقة رقم (١٢٥٧)، رقم الملف (١٥)، رقم السجل (٤٠١٢٥)، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

وثيقة رقم (١٩٣)، رقم السجل (٢٠١٠٦)، التصنيف الأصلي (45٧1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

وثيقة رقم (٢)، رقم السجل (١٢٨٧٤)، التصنيف الأصلي (45٧1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

ثانياً: المصادر

الحضراوي: أحمد بن محمد بن أحمد، (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، الجواهر المعدة في فضائل جدة، تحقيق: علي عمر، ط٢، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية.

السنجاري: علي بن تاج الدين بن تقي الدين، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، منائح الكرم في أخبار مكة والبيت وولاية الحرم، تحقيق: ماجدة فيصل زكريا، ط١، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الطبري: محمد بن علي بن فضل المكي، (د.ت)، تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن، تحقيق: محسن محمد حسن سليم، ط١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

الفاسي: تقي الدين محمد بن أحمد، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

الفاكهي: أبو عبد الله، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، مكة المكرمة، مكتبة النهضة الحديثة.

بن فهد: جار الله بن العز المكي، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، نيل المنى بذيل بلوغ القرى لتكملة إتحاف الوري، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، ط١، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي.

ثالثاً: المراجع العربية

بغداد: عبد الله عبد المجيد، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، الانطلاقة التعليمية في المملكة العربية السعودية أصولها- جذورها- أولياتها، ط٣، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

البلادي: عاتق بن غيث، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، أودية مكة المكرمة، ط١، مكة المكرمة، دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٤٠٣هـ/١٩٨٣م)، معالم مكة التاريخية والأثرية، ط٢، مكة المكرمة، دار مكة للنشر والتوزيع.

(١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم معالم الحجاز، ط٢، بيروت، مؤسسة الريان للطباعة والنشر.

التميمي: محمد أمين، (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، لماذا أحببت ابن سعود، الرياض، دار الملك عبد العزيز، بمناسبة المئوية.

جارشلي: إسماعيل حقي، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، مكة المكرمة وأمرؤها في العهد العثماني، ترجمة: خليل علي مراد، ط١، الدار العربية للموسوعات، بيروت.

الحري: دلال مخلد، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، الملك عبد العزيز واستراتيجية التعامل مع الأحداث (حالة جدة)، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

حمزة: فؤاد، (١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، البلاد العربية السعودية، ط٣، حقوق الطبعة محفوظة.

الزركلي: خير الدين، (١٩٩٨م)، شبة الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز، ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.

الساسى: عبد السلام طاهر، (١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، شعراء الحجاز في العصر الحديث، ط٢، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي.

الغلامي: عبد المنعم، (١٤٠٠هـ/١٩٨٠م)، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٢، الرياض، دار اللواء.

الكردي: محمد طاهر، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١، بيروت، دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع.

وزارة المعارف: (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام، ط٢، الرياض.

رابعاً: الرحلات

أسد: محمد، (١٤٢٥هـ)، الطريق إلى مكة، ترجمة: رفعت السيد علي، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

باديا: دومنجو، (١٤٢٩هـ)، رحالة أسباني في الجزيرة العربية، ترجمة: صالح محمد السنيدي، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

البتوني، محمد لبيب، (١٣٢٩هـ)، الرحلة الحجازية، ط٢، مصر، مطبعة الجمالية.

بوركهارت: جون لويس، (١٤١٣هـ/١٩٩٢م)، رحلات في شبة جزيرة العرب، ترجمة: عبد العزيز الهلابي وعبد الرحمن الشيخ، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

جمعة: محمد لطفي، (١٩٩٨-١٩٩٩م)، الأيام المبرورة في البقاع المقدسة، رحلة الحج والزيارة إلى الأراضي الحجازية في عهد الملك عبد العزيز آل سعود، القاهرة، عالم الكتب.

حبيب: إبراهيم محمد، (١٤٣٥هـ / ٢٠١٥م)، رحلة في الأرض المقدسة (بين مصر والحجاز)، ط١، بيروت، الدار العربية للموسوعات.

دولتشين: عبد العزيز، (١٤١٩هـ / ١٩٩٩م)، الحج قبل مئة سنة ١٨٩٨-١٨٩٩، ترجمة: نعيم ريزفان، ط٣، بيروت، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.

رفعت باشا: إبراهيم، (د.ت)، مرآة الحرمين أو الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية محلاة بمئات الصور الشمسية، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية.

سوزوكي: تاكيشي، (١٤١٩هـ / ١٩٩٩م)، ياباني في مكة، ترجمة: سمير عبد الحميد إبراهيم، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، ودارة الملك عبد العزيز.

كورتلمون: جول جرفيه، (١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م)، رحلتي إلى مكة المكرمة عام ١٨٩٤م، ترجمة: أحمد أبيش، ط١، أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة.

محمود: أحمد محمد، (١٤٣١هـ)، رخالة في ديوان الملك عبد العزيز آل سعود، جمهرة الرحلات (٤)، ط١، جدة، مطبعة المحمودية.

مهر: غلام رسول، (١٤١٧هـ)، يوميات رحلة في الحجاز ١٣٤٨هـ / ١٩٣٠، ترجمة: سمير إبراهيم، الرياض، دارة الملك عبد العزيز.

خامساً: الأبحاث والدراسات

الثقفي: عبد الله زاهر، (ذو الحجة ١٤٤٢هـ / يوليو ٢٠٢١م)، "جهود الملك عبد العزيز - رحمه الله- في تطوير وتحسين ميناء جدة ١٣٤٤-١٣٧٣هـ / ١٩٢٥-١٩٥٣م"، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجزء الثاني، (العدد السادس).

الخصيري: محمد بن سليمان بن عبد العزيز، (ذي القعدة ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م)، "أمن الحج في عهد الملك عبد العزيز"، مجلة الأمن، كلية الملك فهد الأمنية، (العدد ١٧).

ددع: سحر علي محمد، (٢٠١٣م)، "والي الحجاز عثمان نوري باشا ١٢٩٩-١٣٠٩هـ / ١٨٨٢-١٨٩١م وإصلاحاته في مكة المكرمة دراسة تاريخية حضارية"، مجلة كلية الآداب جامعة الزقازيق، (العدد ٦٥).

الرويس: قاسم خلف، (ذي الحجة ١٤٤٤هـ / يوليو ٢٠٢٣م)، "سليمان شفيق باشا وزير الحربية التركي الذي أصبح موظفاً سعودياً"، المجلة العربية، (العدد ٥٦٢). المجلة العربية: أعلام (arabicmagazine.net)

غباشي: عادل محمد نور، (ديسمبر ١٩٩٣م)، "أسبلة الملك عبد العزيز على الطريق بين مكة وجدة"، مجلة دارة الملك عبد العزيز، مج ١٩، (العدد ٣).

سادساً: الصحف

جريدة أم القرى:

- العدد ٩٠، السنة الثانية، ٢٥ صفر ١٣٤٥هـ/ ٣ سبتمبر ١٩٢٦م.
- العدد ١٧٩، السنة السادسة، الجمعة ١٣ ذو القعدة ١٣٤٨هـ/ ١١ أبريل ١٩٣٠م.
- العدد ١٩٩، السنة الرابعة، الجمعة ٥ جماد الأولى ١٣٤٧هـ/ ١٩ أكتوبر ١٩٢٨م.
- العدد ١٥٠، السنة الثالثة، الجمعة ٢ جماد الأولى ١٣٤٦هـ/ ٢٨ أكتوبر ١٩٢٧م.
- العدد ٥٢، السنة الثانية، الجمعة ١١ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ٢٥ ديسمبر ١٩٢٥م.
- العدد ٥٨٩، السنة الثانية عشر، الجمعة ٢٦ ذي الحجة ١٣٤٥هـ/ ٢١ مارس ١٩٣٦م.
- العدد ٣٠٥، السنة السابعة، الجمعة ١٨ جماد الأولى ١٣٤٩هـ/ ١٠ أكتوبر ١٩٣٠م.
- العدد ١٢٣٨، السنة الخامسة والعشرون، الجمعة ٢ صفر ١٣٦٨هـ/ ٣ ديسمبر ١٩٤٨م.
- العدد ١٣٨٦، السنة الثامنة والعشرون، الجمعة ٩ صفر ١٣٧١هـ/ ٩ نوفمبر ١٩٥١م.
- العدد ١٧، السنة الأولى، الجمعة ١٩ رمضان ١٣٤٣هـ/ ١٠ إبريل ١٩٢٥م.
- العدد ٢١، السنة الأولى، الجمعة ٢٢ شوال ١٣٤٣هـ/ ١٥ مايو ١٩٢٥م.
- العدد ٤٥، السنة الأولى، الجمعة ١٩ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ/ ٦ نوفمبر ١٩٢٥م.
- العدد ٦٤، السنة الثانية، الجمعة ٥ رمضان ١٣٤٤هـ/ ١٩ مارس ١٩٢٦م.
- العدد ٧٧، السنة الثانية، الجمعة ٧ ذو الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٨ يونيو ١٩٢٦م.
- العدد ١١٥، السنة الثالثة، الجمعة ٢٢ شعبان ١٣٤٥هـ/ ٢٥ فبراير ١٩٢٧م.
- العدد ١٣١، السنة الثالثة، الجمعة ١٧ ذو الحجة ١٣٤٥هـ/ ١٧ يونيو ١٩٢٧م.
- العدد ١٤٦، السنة الثالثة، الجمعة ٤ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ/ ٣٠ سبتمبر ١٩٢٧م.
- العدد ٢٣٣، السنة الخامسة، الجمعة ٢٥ شوال ١٣٤٧هـ/ ٥ إبريل ١٩٢٩م.
- العدد ٤١٧، السنة التاسعة، الجمعة ١ شعبان ١٣٥١هـ/ ٩ ديسمبر ١٩٣٢م.
- العدد ٦٢٤، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٦ رمضان ١٣٥٥هـ/ ٢٠ نوفمبر ١٩٣٦م.
- العدد ٦٣١، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٢٥ شوال ١٣٥٥هـ/ ٨ يناير ١٩٣٧م.
- العدد ٧٢٥، السنة الخامسة عشر، الجمعة ٥ رمضان ١٣٥٧هـ/ ٢٨ أكتوبر ١٩٣٨م.
- العدد ٧٧٤، السنة السادسة عشر، الجمعة ٢٩ شعبان ١٣٥٨هـ/ ١٣ أكتوبر ١٩٣٩م.
- العدد ٨٧٩، السنة الثامنة عشر، الجمعة ١١ شوال ١٣٦٠هـ/ ٣١ أكتوبر ١٩٤١م.

العدد ١١٤٢، السنة الثالثة والعشرون، ٢٤ صفر ١٣٦٦هـ/ ١٧ يناير ١٩٤٧م.
العدد ٦٣٧، السنة الثالثة عشر، الجمعة ١١ ذو الحجة ١٣٥٥هـ/ ٢٢ فبراير ١٩٣٧م.
العدد ١٥٨، السنة الرابعة، الجمعة ٢٩ جماد الثانية ١٣٤٦هـ/ ٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م.
العدد ٦٣٣، السنة الثالثة عشر، الجمعة ٩ ذو القعدة ١٣٥٥هـ/ ٢٢ يناير ١٩٣٧م.
العدد ١٤٨، السنة الثالثة، الجمعة ١٨ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ/ ١٤ أكتوبر ١٩٢٧م.
العدد ٢٥٥، السنة السادسة، الجمعة ٦ جماد الثانية ١٣٤٨هـ/ ٨ نوفمبر ١٩٣٩م.

جريدة صوت الحجاز:

العدد ٥٢، السنة الثانية، الاثنين ١٥ ذو الحجة ١٣٥١هـ/ ١٠ إبريل ١٩٣٣م.
العدد ٣٣١، السنة السابعة، الثلاثاء ٩ رمضان ١٣٥٧هـ/ ١ نوفمبر ١٩٣٨م.
العدد ٤١٦، السنة الثامنة، ٢ رمضان ١٣٥٨هـ/ ١٥ أكتوبر ١٩٣٩م.
العدد ٤٥٨، السنة التاسعة، ١٨ صفر ١٣٥٩هـ/ ٢٨ مارس ١٩٤٠م.
العدد ٤٣٧، السنة الثامنة، الأربعاء ٢٣ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٣ يناير ١٩٤٠م.
العدد ٤٣٣، السنة الثامنة، الأربعاء ٩ ذو القعدة عام ١٣٥٨هـ/ ٢٠ ديسمبر ١٩٣٩م.
جريدة عكاظ: المدني: عبد الله، عبد الله الجفالي تاجر عصامي قصيمي بدأ من مكة - أخبار السعودية | صحيفة عكاظ(okaz.com.sa) ، الأحد ٢٢ نوفمبر ٢٠٢٠م.
جريدة عكاظ: المدني: عبد الله، عبد الله بك كاظم.. رجل الاتصالات الأول في السعودية - أخبار السعودية | صحيفة عكاظ(okaz.com.sa) ، الأحد ٢٩ ديسمبر ٢٠١٩م.

سابعاً: المواقع الإلكترونية

أمانة العاصمة المقدسة - البوابة الإلكترونية(hmm.gov.sa)

سعود دشيثة - المعرفة(marefa.org)

علي بن الحسين - ويكيبيديا(wikipedia.org)

غيلبرت كلايتن - ويكيبيديا(wikipedia.org)

موقع عائلة قزاز المكية(gazzaz.net)

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

First: documents

Document No. (1257), File No. (15), Registry No. (40125), Riyadh, King Abdul Aziz House.

Document No. (193), Record No. (20106), Original Classification (45v1), Riyadh, King Abdul Aziz House.

Document No. (2), Registry No. (12874), Original Class (45v1), Riyadh, King Abdul Aziz House.

Second: the sources

Al-Hadrawi: Ahmed bin Muhammad bin Ahmed, (1427 AH/2006 AD), the jewels prepared in the virtues of Jeddah, investigation: Ali Omar, 2nd edition, Cairo, Religious Culture Library.

Al-Sinjari: Ali bin Taj al-Din bin Taqi al-Din, (1419 AH/1998 AD), Mana'ih al-Karam fi Akhbar Makkah, Al-Bayt, and the Governors of the Haram, investigation: Magda Faisal Zakaria, 1st edition, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Tabari: Muhammad bin Ali bin Fadl al-Makki, (D.T), The History of Mecca, Ithaff al-Zaman on the History of the Wilayat of Bani al-Hasan, investigation: Mohsen Muhammad Hassan Salim, 1st edition, Dar al-Kitab al-Jami'i, Cairo.

Al-Fasi: Taqi al-Din Muhammad ibn Ahmad, (1419 AH/1998 AD), the precious decade in the history of the honest country, investigation: Muhammad Abd al-Qadir Ahmad Atta, 1st edition, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiya.

Al-Fakihi: Abu Abdullah, (1407 AH/1987 AD), Makkah News in the Old and New Age, investigation: Abd al-Malik bin Dahish, Makkah Al-Mukarramah, Al-Nahda Al-Haditha Library.

Bin Fahd: Jarallah ibn al-Izz al-Makki, (1420 AH/2000 CE), Neil al-Muna, with the tail of the villages' reach to complement Ithaf al-Wari, investigation: Muhammad al-Habib al-Haila, 1st edition, Al-Furqan Islamic Heritage Foundation.

Third: References

Baghdadi: Abdullah Abdul Majeed, (1405 AH/1985 AD), the educational breakthrough in the Kingdom of Saudi Arabia, its origins - its roots - its priorities, 3rd edition, Jeddah, Dar Al-Shorouk for publication, distribution and printing.

Al-Biladi: Atiq bin Ghaith, (1405 AH/1985 AD), Valleys of Mecca, 1st edition, Mecca, Dar Mecca for Printing, Publishing and Distribution.

(1403AH/1983AD), Makkah Historical and Archaeological Landmarks, 2nd Edition, Makkah Al-Mukarramah, Dar Makkah for Publishing and Distribution.

(1431 AH/2010 AD), Lexicon of the Hijaz Landmarks, 2nd edition, Beirut, Al-Rayyan Foundation for Printing and Publishing.

Al-Tamimi: Muhammad Amin, (1419 AH/1999 AD), Why Did I Love Ibn Saud, Riyadh, King Abdul Aziz House, on the occasion of the centenary.

Jarashli: Ismail Hakki, (1424 AH/2003 AD), Makkah Al-Mukarramah and its Emirs during the Ottoman era, translated by: Khalil Ali Murad, 1st Edition, Arab House for Encyclopedias, Beirut.

Al-Harbi: Dalal Mukhaled, (1423 AH/2003AD), King Abdul Aziz and the Strategy for Dealing with Events (Jeddah Case), Riyadh, King Abdul Aziz Public Library.

Hamza: Fouad, (1421AH/2001AD), Saudi Arabia, 3rd edition, edition rights reserved.

Al-Zarkali: Khair Al-Din, (1998 AD), The Arabian Peninsula during the reign of King Abdul Aziz, 2nd edition, Beirut, Dar Al-Ilm for Millions.

Al-Sassi: Abd al-Salam Taher, (1402 AH/1982 AD), Poets of the Hijaz in the Modern Age, 2nd edition, Taif, publications of the Taif Literary Club.

Al-Ghulamy: Abdul Moneim, (1400 AH/1980 AD), The Rightly Guided King, His Majesty the late Abdul Aziz Al Saud, 2nd edition, Riyadh, Dar Al-Liwa.

Al-Kurdi: Muhammad Taher, (1420 AH/2000 AD), The Correct History of Mecca and the Holy House of God, investigation: Abdul Malik Bin Dahish, 1st edition, Beirut, Dar Khadr for printing, publishing and distribution.

Ministry of Education: (1423 AH/2003 AD), Encyclopedia of the History of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in One Hundred Years, 2nd edition, Riyadh.

Fourth: Excursions

Asad: Muhammad, (1425 AH), The Road to Mecca, translated by: Refaat Al-Sayed Ali, Riyadh, King Abdul Aziz Public Library.

Badia: Domingo, (1429AH), a Spanish traveler in the Arabian Peninsula, translated by: Saleh Muhammad Al-Sunaidi, Riyadh, King Abdul Aziz House.

Al-Batnoui, Muhammad Labib, (1329 AH), The Hijazi Journey, 2nd edition, Egypt, Al-Jamaliah Press.

Burckhardt: John Lewis, (1413 AH/1992 AD), Travels in the Arabian Peninsula, translated by: Abdul Aziz Al-Halabi and Abdul Rahman Al-Sheikh, 1st Edition, Beirut, Al-Risala Foundation.

Friday: Muhammad Lutfi, (1998-1999 AD), The Blessed Days in the Holy Bekaa, The Hajj Journey and the Visit to the Hijaz Lands during the reign of King Abdul Aziz Al Saud, Cairo, The World of Books.

Habib: Ibrahim Muhammad, (1435AH/2015AD), Journey in the Holy Land (between Egypt and the Hijaz), 1st Edition, Beirut, Arab House for Encyclopedias.

Dolchin: Abdul Aziz, (1419AH/1999AD), Hajj before a hundred years 1898-1899, translated by: Naim Rizvan, 3rd Edition, Beirut, Dar Al-Taqreeb between Islamic Schools.

Refaat Pasha: Ibrahim, (D.T), The Mirror of the Two Holy Mosques or the Hejaz Journeys and Hajj and His Religious Feelings Sweetened by Hundreds of Solar Pictures, Cairo, Library of Religious Culture.

Suzuki: Takeshi, (1419 AH/1999 AD), Japanese in Mecca, translated by: Samir Abdel Hamid Ibrahim, Riyadh, King Abdulaziz Public Library, and King Abdulaziz House.

Cortelmon: Jules Gervais, (1434AH/2013AD), My Journey to Makkah Al-Mukarramah in 1894 AD, translated by: Ahmed Abish, 1st edition, Abu Dhabi, Abu Dhabi Tourism and Culture Authority.

Mahmoud: Ahmed Muhammad, (1431AH), a traveler in the Court of King Abdul Aziz Al Saud, Jamahirah Al-Rahlat (4), 1st edition, Jeddah, Al-Mahmudiya Press

Dowry: Ghulam Rasool, (1417AH), Diary of a Journey in the Hijaz 1348 AH / 1930, translated by: Samir Ibrahim, Riyadh, King Abdul Aziz House.

Fifth: Research and studies

Al-Thaqafi: Abdullah Zaher, (Dhu al-Hijjah 1442 AH/July 2021AD), “King Abdul Aziz’s efforts – may God have mercy on him – in developing and improving the port of Jeddah 1344-1373AH/1925-1953AD,” Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Part Two, (Sixth issue).

Al-Khudairi: Muhammad bin Suleiman bin Abdul Aziz, (Dhu Al-Qi`dah 1419AH /1999 AD), “Hajj Security during the reign of King Abdul Aziz,” Security Magazine, King Fahd Security College, (Issue 17).

Dada: Sahar Ali Muhammad, (2013 AD), “The Wali of Hijaz, Othman Nuri Pasha 1299-1309AH/1882-1891AD, and his reforms in Makkah Al-Mukarramah, a historical and civilizational study,” Journal of the Faculty of Arts, Zagazig University, (Issue 65).

Al-Ruwais: Qassem Khalaf, (Dhu al-Hijjah 1444 AH/July 2023 AD), “Suleiman Shafiq Pasha, the Turkish Minister of War who became a Saudi employee,” The Arab Magazine, (Issue 562). The Arab Magazine: Flags (arabicmagazine.net)

Ghabashi: Adel Muhammad Nour, (December1993AD), “The Ways of King Abdul Aziz on the Road between Mecca and Jeddah,” Darat King Abdul Aziz Magazine, Volume 19, (Issue 3).

Sixth: Newspapers

Umm Al-Qura Newspaper:

Issue 90, Second Year, 25 Safar 1345 AH / 3 September 1926 AD

Issue179, Sixth Year, Friday 13 Dhu al-Qi`dah 1348 AH /11April, 1930 AD.

Issue199, Fourth Year, Friday 5 Jumada Al-Awwal 1347AH/19October, 1928 AD.

Issue150, Third Year, Friday 2 Jumada Al-Awwal 1346AH/28October, 1927 AD.

Issue52, the second year, Friday 11 Jumada al-Thani 1344 AH /25December, 1925 CE.

Issue589, Twelfth Year, Friday 26 Dhu al-Hijjah 1345 AH/21 March 1936 AD.

Issue305, Year 7, Friday 18 Jumada al-Awwal 1349AH/10 October, 1930 AD.

Issue1238, the twenty-fifth year, Friday 2 Safar 1368AH/3 December 1948 AD.

Issue1386, the twenty-eighth year, Friday 9 Safar 1371AH/9 November1951 CE.

Issue17, First Year, Friday 19 Ramadan 1343 AH /10 April 1925 AD.

Issue21, First Year, Friday 22 Shawwal 1343 AH /15 May 1925 CE.

Issue45, First Year, Friday 19 Rabi` al-Thani 1344 AH /November 6, 1925 CE.

Issue64, the second year, Friday 5 Ramadan 1344 AH /19March, 1926 AD.

Issue77, the second year, Friday 7 Dhu al-Hijjah 1344 AH / 18June, 1926 AD.

Issue115, Third Year, Friday 22 Shaaban 1345 AH / 25 February 1927 AD.

Issue131, Third Year, Friday 17 Dhu al-Hijjah 1345 AH /17 June 1927 AD.

Issue146, Third Year, Friday 4 Rabi` al-Thani 1346AH/30September, 1927 AD.

Issue233, Fifth Year, Friday 25 Shawwal 1347AH / 5 April 1929 CE.

Issue417, the ninth year, Friday 1 Shaaban 1351AH / 9 December 1932 AD.

Issue624, the thirteenth year, Friday 6 Ramadan 1355AH /20November, 1936 AD.

Issue631, Year Thirteen, Friday 25 Shawwal 1355AH/8January, 1937 AD.

Issue725, the fifteenth year, Friday 5 Ramadan 1357AH/28October, 1938 AD.

Issue774, the sixteenth year, Friday 29 Shaaban 1358 AH/13October, 1939 AD.

Issue879, the eighteenth year, Friday 11 Shawwal 1360AH/31October1941 AD.

Issue1142, the twenty-third year, Safar 24 1366 AH /17January 1947 AD.

Issue637, Year Thirteen, Friday 11 Dhu al-Hijjah 1355AH/22February, 1937 AD.

Issue 158, Fourth Year, Friday 29 Jumada al-Thani 1346AH/23December, 1927 AD.

Issue 633, Year Thirteen, Friday 9 Dhu al-Qi`dah 1355 AH /22January, 1937 AD.

Issue 148, Third Year, Friday 18 Rabi` al-Thani 1346 AH /14October, 1927 CE.

Issue 255, Sixth Year, Friday 6 Jumada al-Thani 1348AH/8November, 1939 CE.

The Voice of Hijaz Newspaper:

Issue52, the second year, Monday 15 Dhu al-Hijjah 1351AH/10 April 1933 AD.

Issue331, Year 7, Tuesday 9 Ramadan 1357 AH/1November, 1938 AD.

Issue416, the eighth year, 2 Ramadan 1358 AH/15 October, 1939 AD.

Issue458, the ninth year, Safar 18 1359 AH /28March, 1940 AD.

Issue437, Year 8, Wednesday 23 Dhul Qi`dah 1358 AH/3 January 1940 CE.

Issue433, Year 8, Wednesday 9 Dhu al-Qi`dah 1358AH/20December 1939 AD.

Okaz Newspaper: Al-Madani: Abdullah, Abdullah Al-Juffali, a self-made merchant who started from Mecca - Saudi News | Okaz newspaper (okaz.com.sa), Sunday, November 22, 2020 AD.

Okaz Newspaper: Al-Madani: Abdullah, Abdullah Bey Kazem. the first communications man in Saudi Arabia - Saudi News | Okaz newspaper (okaz.com.sa), Sunday, December 29, 2019.

Seventh: Websites

The Holy Capital Secretariat - the electronic portal (hmm.gov.sa)

Saud Dashisha - Knowledge (marefa.org)

Ali bin Al Hussein - Wikipedia (wikipedia.org)

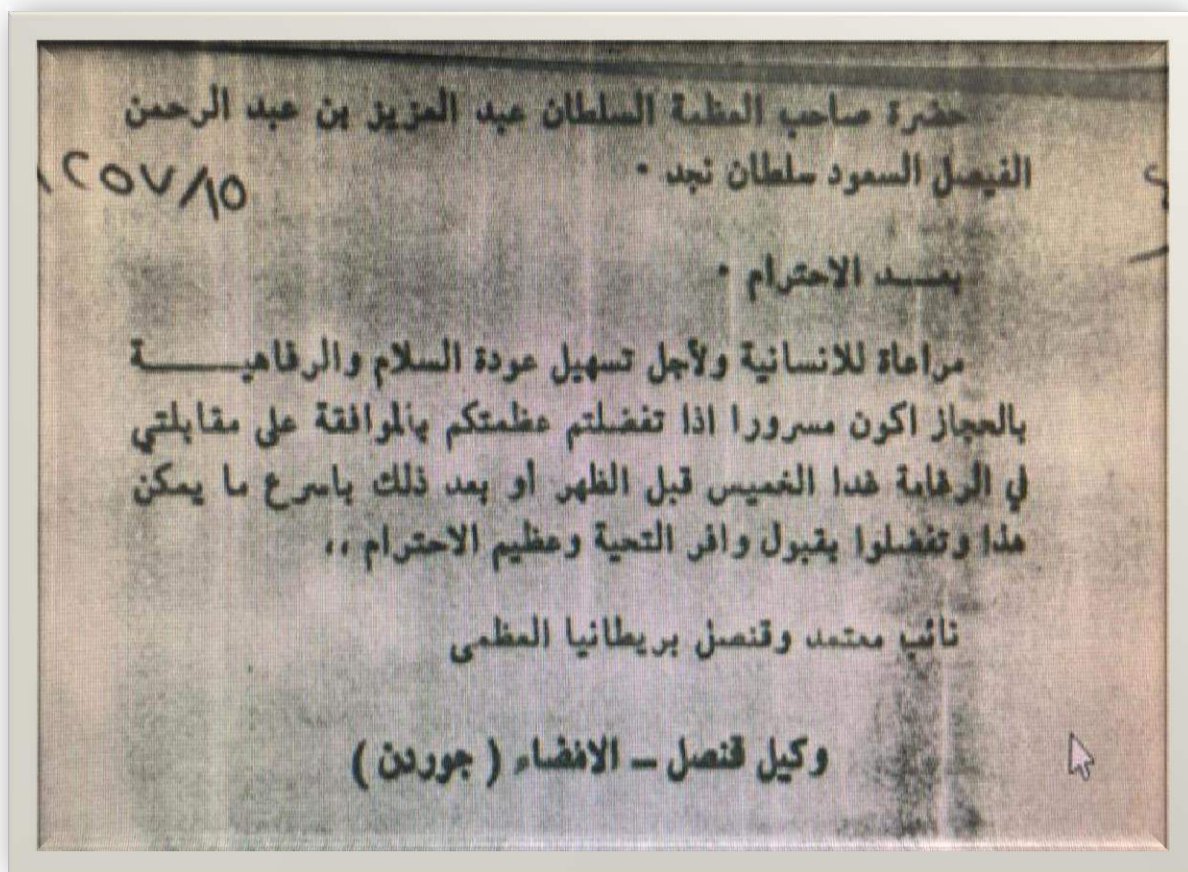
Gilbert Clayton - Wikipedia (wikipedia.org)

The Meccan family site of Gazzaz (gazzaz.net)

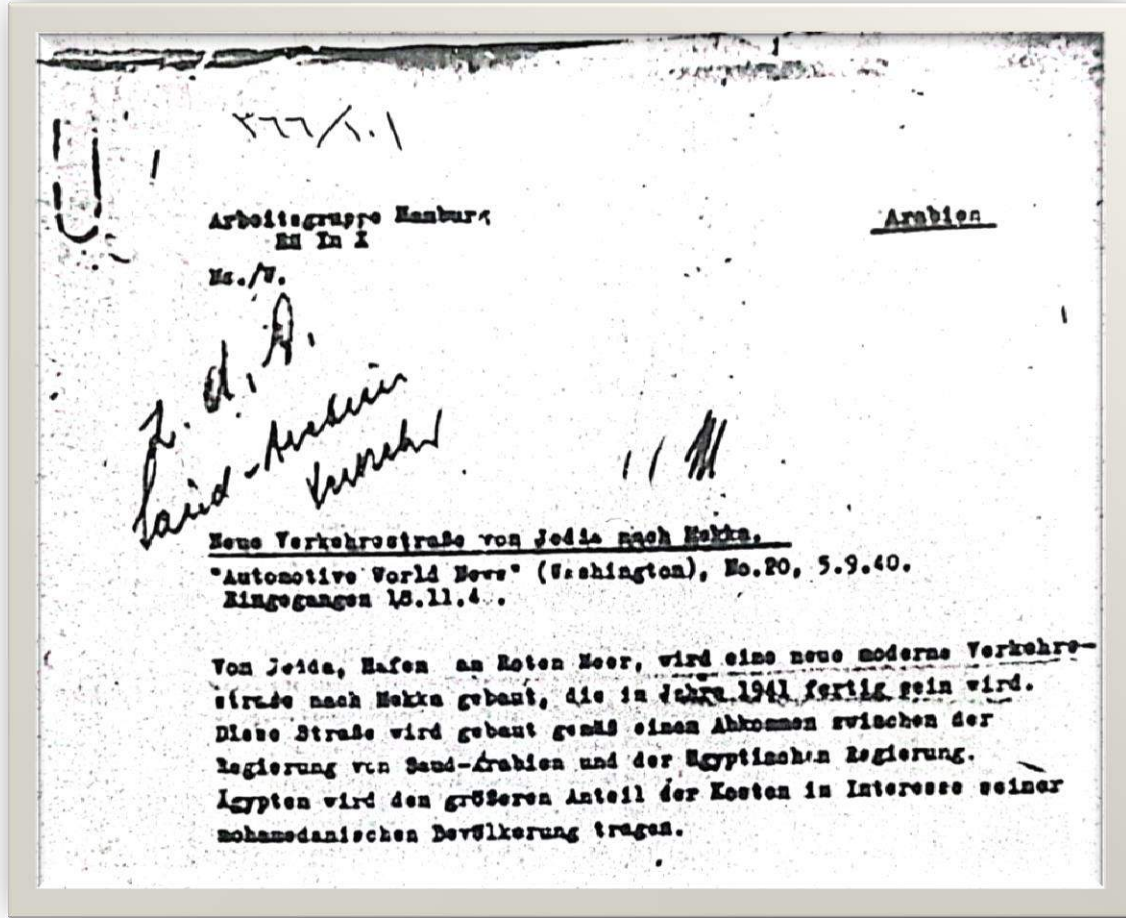
الملاحق

الملحق (١)

وثيقة رقم (١٢٥٧)، رقم الملف (١٥)، رقم السجل (٤٠١٢٥)، الرياض، دار الملك عبد العزيز



الملحق (٢)



وثيقة رقم (٢)، رقم السجل (١٢٨٧٤)، التصنيف الأصلي (45v1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

٣٦٦ / ١٠١

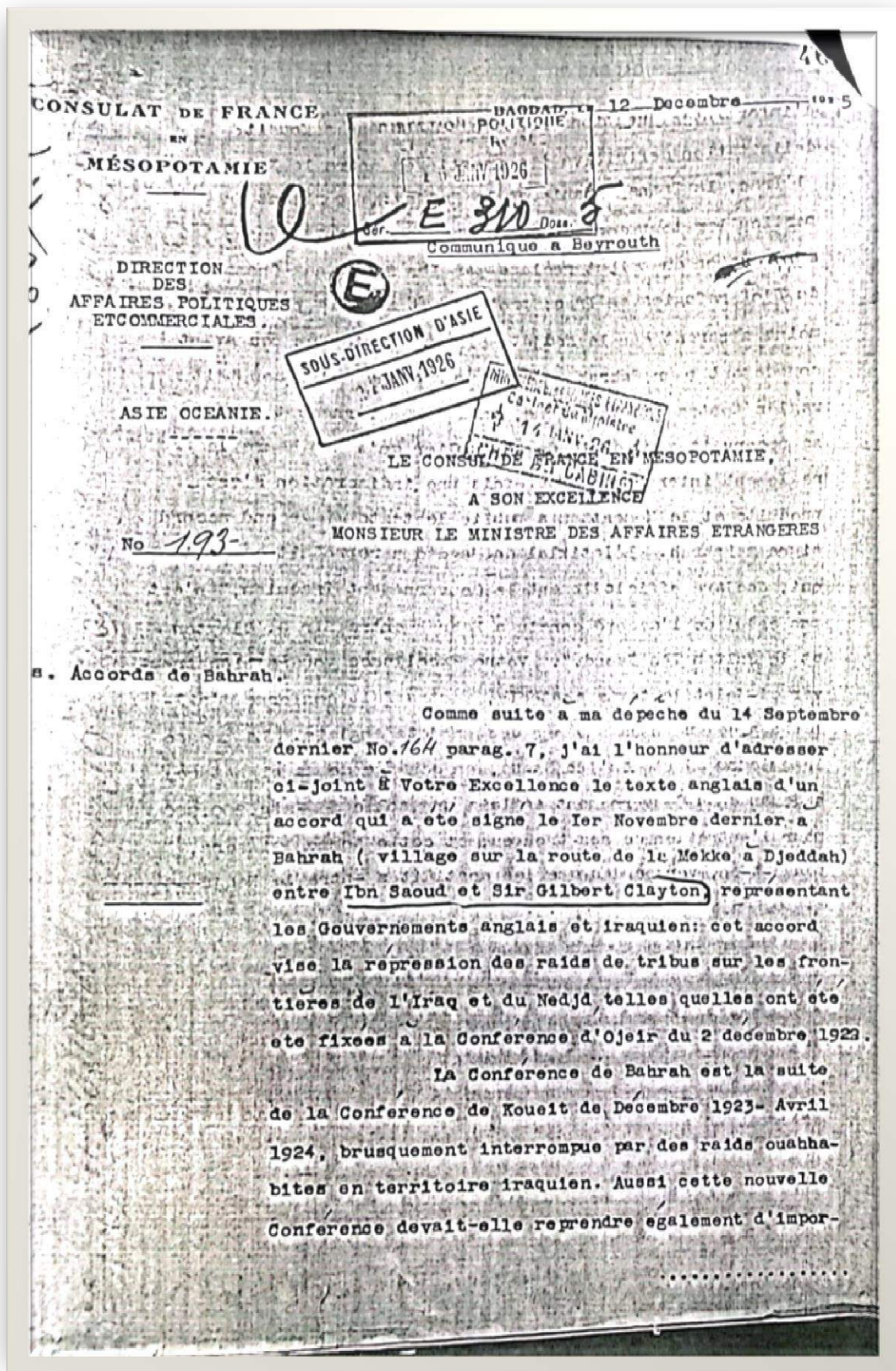
مؤسسة هينبور الدولية

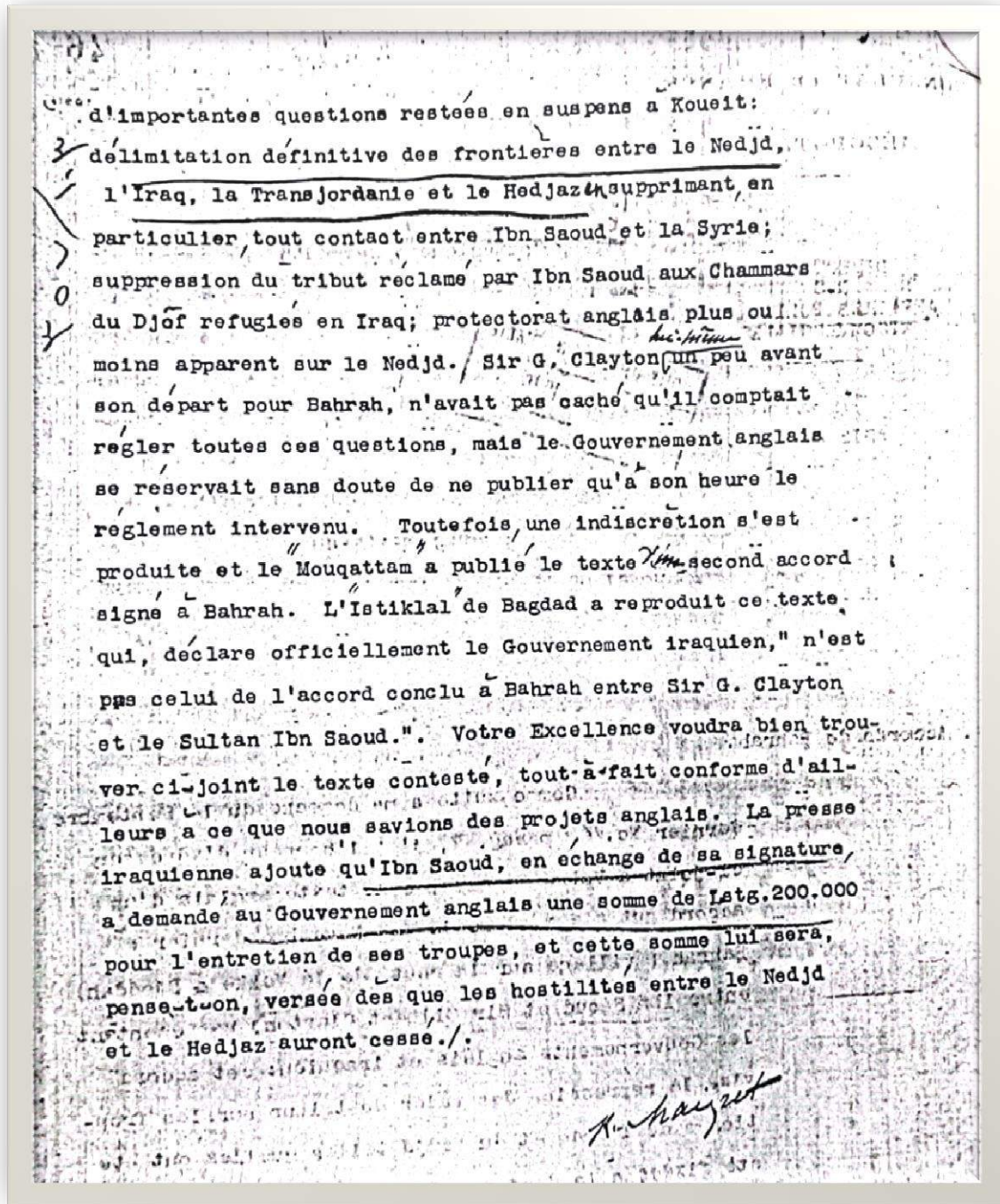
تقرير رقم: ١

بناء طريق جديد من جدة إلى مكة

اقتضت الظروف إلى شق طريق من جدة ميناء البحر الأحمر إلى مكة لتسهيل الحركة المرورية في المنطقة المذكورة، ومن المقرر الانتهاء منه بحلول عام ١٩٤١، بموجب الاتفاقية الموقعة بين الحكومة العربية السعودية والحكومة المصرية.

الملحق (٣)





وثيقة رقم (١٩٣)، رقم السجل (٢٠١٠٦)، التصنيف الأصلي (45v1)، الرياض، دار الملك عبد العزيز.

العراق

القنصلية الفرنسية

منطقة آسيا

مديرية الشؤون السياسية والتجارية

الإشراف الآسيوي ٢٦ يناير ١٩٢٦

رئاسة الوزراء

القنصلية الفرنسية بالعراق (ختم)

رقم ١٩٣

السيد وزير الشؤون الخارجية

هذا ما ورد حول اتفاقية بحرة:

ردا على الاكتتاب رقم ١٦٤ بتاريخ ١٤ سبتمبر الماضي فإنه:

أتشرف بتقديم النص المحرر باللغة الإنجليزية لاتفاقية بحرة الموقعة بتاريخ ١ نوفمبر الماضي بين ابن سعود والسير جليبرت كلايتون الممثل الإنجليزي عن الحكومة العراقية في قرية بحرة (وهي قرية واقعة على طريق مكة جدة) إلى حضرة صاحب السعادة، وقد نصت هذه الاتفاقية إلى إيقاف هجمات القبائل العراقية على الحدود المشتركة بين العراق ونجد طبقاً لما جاء منصوصاً عليه في مؤتمر أوجير بتاريخ ٢ ديسمبر ١٩٢٣م.

والجدير بالذكر أن مؤتمر بحرة جاء استكمالاً لأعمال مؤتمر الكويت الذي تقرر انعقاده في الفترة من ديسمبر ١٩٢٣ حتى أبريل ١٩٢٤، إلا أن الهجمات الوهابية على الأراضي العراقية أدت إلى إيقافه وحالت دون استكمال أعماله.

ومن بين أعمال هذا المؤتمر الجديد ضرورة التطرق إلى عدد من الأسئلة التي ظلت عالقة دون حلحلة في الكويت لاسيما مسألة الترسيم النهائي للحدود بين نجد والعراق وشرق الأردن والحجاز، وقطع كافة وسائل الاتصالات بين ابن سعود وسوريا، وإلغاء الجزية التي فرضها ابن سعود على شمر جوف الذين قصدوا العراق، إعلان الحماية البريطانية الصريحة على نجد. ومع ذلك لم يخف كلايتون قبيل مغادرته إلى بحرة اعتزامه الرد على هذه الأسئلة حيث رجحت الحكومة البريطانية الاحتفاظ بحقها في عدم نشر التسوية التي تم التوصل إليها حتى إشعار آخر، إلا أنه تسربت أنباء حول نص اتفاقية بحرة الثانية وقد عبرت الحكومة العراقية رسمياً عما يتعلق باستقلال بغداد بقولها: "أنه لم يكن بين بنود اتفاقية بحرة الموقعة بين السير ج. كلايتون وسلطان بن سعود".

وتفضلوا بالاطلاع على النص المرفق والذي كان محل اختلاف مع الأخذ في الاعتبار أنه جاء متوافقاً مع النسخة المحررة بالإنجليزية لدينا، حيث قالت الصحافة العراقية أن ابن سعود وافق على توقيع هذه الاتفاقية مقابل الحصول على مبلغ ٢٠٠٠٠٠٠ لضمان تسليح قواته، وقد خيل له أن سيتمكن من الحصول عليه بمجرد توقف الهجمات على نجد والحجاز.

توقيع ج. كلايتون

**Makkah – Jeddah Road during the reign of King Abdul Aziz
(1343-1373 AH / 1925-1953 AD): A historical and civilizational study**

Sahar Ali Dada

*Associate Professor of Modern and Contemporary History, Department of History,
Faculty of Social Sciences, Umm Al Qura University, Makkah, KSA
sadada@uqu.edu.sa*

Abstract. This study deals with the Makkah-Jeddah Road, which gains its importance from its association with Makkah Al-Mukarramah, and its religious status. God enriched it, took great care of it, and sought to develop and improve it, in order to be ready to receive pilgrims coming from Jeddah to Makkah Al-Mukarramah and vice versa. This research aims to conduct a historical study of the various events that took place on the road under the rule of King Abdul Aziz, and to focus on what he went through in terms of organizational procedures, developmental and improvement works, and to highlight the most important cultural facilities that were established on the road, in the light of the available sources and references. The research consists of an introduction that talked about the Makkah-Jeddah road before the era of King Abdul Aziz, and three topics: the first topic talks about the geography of the Makkah-Jeddah road, its importance, its stations, and the most important political events that took place there, and the second topic talks about King Abdul Aziz's care of the Makkah road Al-Mukarramah - Jeddah, while the third topic is unique to the most important cultural facilities that were established on the road during the era of King Abdul Aziz, and the study concluded by mentioning the most important scientific findings of this scientific research.

Keywords: Makkah-Jeddah Road, the siege of Jeddah, Al-Raghamah, paving roads, Bahra, Al-Shumaisi.

دعوى الدين على الميت

خالد بن محمد بامشموس

أستاذ مشارك، قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

kmsbamshmoos@kau.edu.sa

المستخلص. الحمد لله ... يهدف هذا البحث إلى إظهار مدى أهمية الدين في الفقه الإسلامي، خاصة على الميت، وأن لصاحب الدين، الحق في رفع دعوى قضائية على الميت. وقد خلصت إلى أن أموال الناس لا تموت بموت من عليه الحق، وأن الدعوى على الميت قبل قسمة التركة، وبعد القسمة مقبولة قضاءً. وتبين في ثنايا البحث مدى تأثير سير الدعوى بالمطالبة بدين على الميت بشروط أهمها: تحرير الدعوى وتحرير التركة، وإقامة اليمين على المدعي، ووجود البيّنة. وما ذلك إلا تثبيتاً لدين الحي، وحفظاً لمال الورثة بعد موت مُورَثهم، ولما كانت هذه المسألة من المسائل التي يكون فيها الطرف المدعى عليه غائباً بل يستحيل وجوده، حصلت فيها بعض الاستثناءات في مسألة البنات، كجعل اليمين في جانب المدعي. واتضح أن موقف الورثة من هذه الدعوى له الأثر الكبير في قبولها وردّها في حال لم يكن هناك بيّنة لدى المدعي، مع العلم أن البيّنة تُقبل في هذه الدعوى حتى وإن تم تقسيم التركة، وهو ما سار عليه نظام المعاملات المدنية الجديد.

الكلمات المفتاحية: الدعاوى القضائية، التركات، ديون، الميت.

المقدمة

الحمد لله الذي أرسل لنا الرسل، وندب للأمة خلفاً بعد النبوة، وفوض إليه سياسة الدنيا في الأعمال والأقوال، وفي الأموال والتصرفات، لتنتظم المصالح، وتتدفع المفاسد، ويستقيم التقدير والتدبير، فله الحمد على ما قدر ودبر، وصلى الله وسلم على خير من بلغ وأنذر.. وبعد.
فقد تضافرت الأدلة والنصوص على أهمية وجود القضاء وإقامته بين الأمة، فيه يحمي الدين، وبه

تُقَام حدود الله العظيم، بل به يأتي النصر والتمكين، وذلك بإقامة العدل ورد الحقوق إلى أهلها، وقد أجمعت الأمة على فرضية إقامة العدل بين الناس في جميع أحوالهم وأمورهم، قال سراج سعادة ولما كان الحق واجب الأداء لصاحبه، فهو يدور معه ولا يسقط حقه إلا بوفاء أو إعفاء، حتى لو كان الحق متعلقاً بمال ميت له أو عليه، فإنه لا يسقط، قال تعالى ﴿مَنْ بَعْدَ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۗ﴾ النساء [١١] وقد أجمعت الأمة على أن الدين لا يسقط بأي حال من الأحوال، بل هو مقدم في الوفاء من تركة الميت^(١).

لذا كانت المطالبة بالدين حقاً مشروعاً، سواء من الحي للحي، أو من الحي على ذمة الميت، وقد شدد الشارع الحكيم على أن يحرص المسلم على إبراء ذمته، وأداء ما عليه من حقوق، بل قدّم سداد الديون من تركة الميت على جميع الحقوق؛ والناظر في القضايا الواردة لدى المحاكم يجد كثرة دعاوى الديون على الأموات، ويكون ذلك غالباً بعد تصرف الورثة في التركة، فيصدر الحكم على التركة لكنه يُنفذ على الورثة، مما يفتح باباً لوقوع المشكلات والخصومات بين الورثة، ولم أجد من فصل السير في دعوى الدين على الأموات، سيما أن المسألة ليست معالجة بشكل صريح في الأنظمة، إلا بإشارات مقتضبة حول هذا الموضوع؛ لذا ارتأيت أن يكون عنوان هذا البحث (دعوى الدين على الميت).

أهداف البحث:

١. بيان أحقية رفع الدعوى المالية على الميت.
٢. بيان أثر موقف الورثة من رفع دعوى دين على مورثهم.
٣. بيان شروط سير دعوى الدين على الميت أمام القضاء.
٤. بيان أثر إقرار الميت قبل موته على استحقاق الدين.

أهمية البحث:

إن أهمية كل شيء تكمن في مدى نفعه والأثر الذي يحدثه في محيطه، فأثر أداء الحقوق لأهلها من أعظم أسباب استقرار الحياة في المجتمعات، ومن تلك الأهمية:

(١) انظر: مراتب الإجماع لابن حزم (ص ١٩٠)، وجامع البيان للطبري (٤٦/٧)، وتفسير البغوي (١٧٧/٢).

١. إبراز مقصد من مقاصد الدين الإسلامي في جلب المصالح ودرء المفاسد.

٢. أهمية إقامة القضاء ونصب القضاة.

٣. إظهار عظم حقوق العباد وأنها لا تسقط بموت ولا غيره.

٤. الحفاظ على أحد الضروريات الخمس، وهو المال.

الدراسات السابقة:

لم أجد من تطرق إلى بيان التفصيل في مسألة رفع دعوى دين على الميت، وإنما هي بحوث وكتابات ذكرت بعض مسائله، ومن ذلك:

- دعاوى التركة وتطبيقاتها في المحاكم الشرعية والنظامية، لأحمد عبد العزيز عوض، رسالة دكتوراه، في الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عام: ٢٠٠٧.
- سقوط الدين والعين بالتقادم، لمحمد أبو الأجفان، رسالة ماجستير، جامعة الزيتونة، المعهد الأعلى لأصول الدين، عام: ١٩٩٦.

منهج البحث

سرت في البحث على النحو التالي: -

- ١- صدرت البحث بذكر بيان مفردات موضوع البحث.
- ٢- قمت بتصوير المسألة الفقهية قبل بيان حكمها.
- ٣- اعتمدت على أمهات المصادر والمراجع الأصلية في التحرير والتوثيق والتخريج والجمع.
- ٤- ركزت على موضوع البحث، وتجنبنا الاستطراد.
- ٥- تجنبنا ذكر الأقوال الشاذة، إلا أنني قد أشير إليها في الحاشية لبيان الشذوذ إن وجد.
- ٦- لم أترجم للأعلام والأماكن الواردة في البحث؛ لأن مثل هذه البحوث يُطلب فيها الاختصار.
- ٧- قمت بذكر الآيات مع الإشارة إلى اسم السورة وبيان رقمها في الحاشية.
- ٨- قمت بتخريج الأحاديث النبوية من مصادرها الأصلية، مع إثبات الجزء والصفحة ورقم الحديث، وبيان ما ذكره أهل الشأن في درجته، إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما، فإن كانت في أحدهما فأكتفي به.

- ٩- اعتنيت بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم، ومنها علامات التنصيص للآيات الكريمة، وللأحاديث الشريفة، وللأثر، ولأقوال العلماء.
- ١٠- قمت بوضع خاتمة متضمنة أهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها.
- ١١- قمت بوضع فهرس للمصادر والمراجع، وفهرس للموضوعات.

خطة البحث: التي سرت عليها، وهي على النحو التالي:

المقدمة: وتشتمل على:

الاستهلال، مع أهمية الموضوع، وبيان الأهداف، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، والخطة التي سرت عليها.

المبحث الأول: التعريف بمفردات العنوان.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: المراد بالدعوى.

المطلب الثاني: المراد بدعوى الدين على الميت.

المبحث الثاني: رفع دعوى الدين على الميت:

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: قبول دعوى الدين على الميت.

المطلب الثاني: شروط سير دعوى الدين على الميت والحكم بها:

وفيه أربعة مسائل:

المسألة الأولى: تحرير الدعوى.

المسألة الثانية: تحرير التركة.

المسألة الثالثة: إقامة اليمين على المدعي.

المسألة الرابعة: وجود البيّنة.

المطلب الثالث: ما يثبت به الدين على الميت قضاءً:

وفيه ثلاثة مسائل:

المسألة الأولى: شاهد ويمين.

المسألة الثانية: إقرار الورثة أو الوصي.

المسألة الثالثة: إقرار الميت بدين قبل أن يموت.

المبحث الثالث: مسقطات دعوى الدين على الميت:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تقسيم التركة.

المطلب الثاني: انكار الورثة.

الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المصادر والمراجع.

التعريف بمفردات عنوان البحث

المطلب الأول: المراد بالدعوى

الدعوى: هي مطالبة الإنسان بحق من معين في ذمته باستحقاقه عند حاكم، والمقصود هنا هي الدعوى التي تقام أمام القضاء، وقد تتوع كلام الفقهاء في تعريف الدعوى، فمنهم من عرفها باعتبار العموم، أو باعتبار ومنظور معين، وأذكر هنا أراء الفقهاء في ذلك، مع أن الكل لا يخرج عن مطالبة المدعي بحق في ذمة المدعى عليه:

جاء عند الأحناف أن الدعوى هي: مطالبة حق في مجلس من له الخلاص^(٢).

وجاء عند المالكية أن الدعوى هي: طلب معين أو ما في ذمة معين، أو ما يترتب عليه أحدهما معتبرة شرعاً لا تكذبها العادة^(٣).

وجاء عند الشافعية أن الدعوى هي: إخبار لمن له وجوب حق على غيره عند حاكم^(٤).

وأما الحنابلة فقد عرفوا الدعوى بأنها: إضافة الإنسان إلى نفسه استحقاق شيء في يد غيره أو في ذمته^(٥).

(٢) انظر: درر الحكام في شرح مجلة الأحكام للأفندي (٣٢٩/٢)، والعناية (١٣٧/٢).

(٣) انظر: الفروق للقرافي (٧٢/٤).

(٤) انظر: نهاية المحتاج للرملي (٣٣٣/٨)، والمنهاج للمحلي (٣٣٤/٤).

(٥) انظر: المغني لابن قدامة (٢٤١/١)، وكشاف القناع للبهوتي (٢٢٧/٤).

ونستطيع أن نستخلص مما تقدم أن الدعوى: هي وسيلة نظامية يتجه بها المدعي ذو الأهلية إلى القضاء، طلباً في تحقيق حق أو دفع ضرر.

المطلب الثاني المراد بدعوى الدين على الميت

هي الدعوى التي يطالب بها المدعي بأن له حقاً في مال الميت، وذلك بأن يتقدم من له حق من عين أو مال، في مال متوفى، ويرفع بها إلى القاضي مطالباً بحقه^(٦).

المبحث الثاني رفع دعوى دين على الميت

المطلب الأول قبول دعوى الدين على الميت.

صورة المسألة:

إذا تقدم المدعي إلى القضاء، مطالباً بدين في ذمة متوفى، فهل للقاضي قبول دعواه والنظر فيها؟

اتفق فقهاء المذاهب على قبول القاضي دعوى المدعي المطالب بدين له على الميت^(٧).

جاء في أسنى المطالب: "وللإجماع على صحة الدعوى على الميت"^(٨).

وأحقية ذلك مبنية على وجوب أداء حقوق الغير من تركة الميت، قبل قسمة التركة اتفاقاً^(٩)، قال تعالى:

﴿مَنْ بَعْدَ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ﴾ النساء [١١]. جاء في مراتب الإجماع: "فإن فضل بعد الديون

شيء وقع الميراث بعد الوصية كما ذكرنا، واتفقوا أن الوصية لا تجوز إلا بعد أداء ديون الناس فإن

فضل شيء جازت الوصية والا فلا"^(١٠).

وقد جاء ذلك في نظام المعاملات المدنية الجديد، وذلك بقبول دعوى الدين على الميت^(١١).

المطلب الثاني شروط سير الدعوى والحكم بها

تقدم في المطلب السابق تقرير قبول دعوى الدين على الميت، وأنها مسألة مجمع عليها بين العلماء، لكننا

نجد تنوعاً في آراءهم وذلك باشتراط بعض الشروط للسير في الدعوى؛ وذلك لأنها دعوى ضد غائب

(٦) انظر: قرة عين الأخيار لابن عابدين (٢٠٨/٨)، وشرح مختصر خليل للخرشي (١٧٢/٧).

(٧) انظر: البحر الرائق لابن نجيم (٢٠٢/٧)، والنوادر والزيادات لابن أبي زيد (١٦٠/٨)، كفاية الأخيار للحصني (ص ٥٥٧).

(٨) أسنى المطالب في شرح روضة الطالب للسنيكي (٢٩٨/٤).

(٩) انظر: مراتب الإجماع لابن حزم (ص ١١٠)، والذخيرة للقرافي (٩٧/٧).

(١٠) مراتب الإجماع لابن حزم (١١٠).

(١١) مادة رقم (٦٣٠) من نظام المعاملات المدنية، الصادر بتاريخ (١١/٢٩/١٤٤٤هـ).

لا يُرجى وجوده، بل يستحيل مجيئه؛ لِيُتَحَقَّقَ من صحة الدعوى ضده أو بطلانها، فمع تقريرهم لجواز قبول الدعوى وسماعاها والحكم فيها، إلا أننا نجد أن الفقهاء قد شددوا في ذلك بذكر قيود وشروط خاصة بهذه الدعوى، حتى يُحافظ على مال الميت، ولا يعتدى عليه بمجرد الدعوى، فقد قال النبي p : "لو أن الناس أعطوا بدعواهم، ادعى ناسٌ من الناس دماء ناسٍ وأموالهم..." الحديث^(١٢)، فالمقصد العظيم من إقامة شعيرة القضاء هي حفظ الحقوق والأموال، وخاصة تلك الأموال التي لا يكون للطرف الآخر فيها وجود، فيستطيع أن يدفع عن نفسه الدعوى؛ فيُتَحَرَّزَ لحقه؛ صيانة لمال الميت العاجز عن الدفع عن نفسه.

وترجع تلك الشروط والقيود عند فقهاء المذاهب مع تنوعها، إثباتاً وعدمياً، عند التأمل إلى أربعة شروط سيكون الحديث عنها بإذن الله في هذا البحث.

لكنني أنوّه هنا على بعض الشروط التي ذكرها بعض فقهاء المذاهب، في دعوى الدين على الميت، ومن ذلك ما اشترطه بعضهم من وجوب ذكر المدعي سبب استحقاق الدين؛ وأرجعوا ذلك إلى أنه قد يُنسى، وذلك إما بطول المدة، وإما لكثرة أسباب الاستحقاق فتخفى، فاشترطوا ذكره ليكون قرينة على صدق دعواه^(١٣)، بينما جعل بعض فقهاء الأحناف ذكر سبب الاستحقاق عائداً إلى المدعي، فهو بالخيار بين ذكره أو عدم ذكره^(١٤)، وقد عللوا عدم اشتراط ذكر سبب الاستحقاق؛ أن المال يُملك بجهات مختلفة ومتنوعة، ويصعبُ ذكر ذلك، فجعلهُ شرطاً قد يعطل استيفاء الحقوق، حتى عدّوا أن ذكر سبب الاستحقاق لا يُعدّ شرطاً إجماعاً^(١٥).

ومنهم من اشترط أن يكون المال عند رفع الدعوى موجوداً، أو في يد وارثٍ أو وصيٍّ، فلو كان المال في يد غير هؤلاء، فإن الدعوى تُدفع ولا تُسمع^(١٦).

واشترط بعضهم أن تكون الدعوى أمام الورثة حتى تُسمع، فلو لم يكن هناك وارث ولا وصي، أقام

(١٢) أخرجه: أحمد في مسنده (٢٦٦/٥) برقم (٣١٨٨)، والنسائي في سننه، باب عِظَةِ الحاكم على اليمين (٢٤٨/٨) برقم (٥٤٢٥)، وأبي يعلى في مسنده (٤٦٤/٤) برقم (٢٥٩٥)، وأبي عوانه في مستخرجه، باب الخبر الموجب البيّنة على المدعي (٥٤/٤) برقم (٦٠٠٥)، والبيهقي في السنن الكبرى، باب الاعتراف بالحقوق (١٣٧/٦) برقم (١١٤٤٧)، وصححه الألباني في صحيح وضعيف سنن النسائي (٤٢٥/١١) برقم (٥٤٢٥).

(١٣) انظر: قرة عين الأخيار لابن ابن عابدين (٤٨/٨)، والبحر الرائق لابن نجيم (٢٠١/٧)، والحاوي الكبير للماوري (٣١٠/١٧)، ومنتهى الإرادات لابن المنجار (٥١٤/٣).

(١٤) انظر: قرة عين الأخيار لابن ابن عابدين (٢٠٨/٨).

(١٥) انظر: جواهر العقود للمنهاجي (٣٩٧/٢)، ومنتهى الإرادات لابن النجار (٥١٤/٣).

(١٦) انظر: قرة عين الأخيار لابن ابن عابدين (٢٠٨/٨).

القاضي رجلاً تُوجه إليه الدعوى؛ كل ذلك صيانة لمال الميت العاجز عن دفع هذه الدعوى^(١٧).
وغيرها من الشروط التي ذكرها بعض الفقهاء والتي تعود عند التحقيق إلى شروط أربعة، سأنتقل إلى
ذكرها فيما يلي من المسائل بإذن الله.

المسألة الأولى: تحرير الدعوى

المقصود بتحرير الدعوى: أن يقوم المدعي بالكشف والإيضاح عن دعواه، مع ذكر الأدلة والبيانات، بحيث
تكون معلومة لدى المترافع عنده، وتكون واضحة عند المترافع ضده، وتحرير دعوى الدين تكون بذكر صفات
الدين وقدره وسببه بما ترتفع به الجهالة، مع بيان جنسه ونوعه^(١٨).
وقد اتفق الفقهاء على وجوب تحرير دعوى الدين التي ترفع على الميت، وأن تكون الدعوى على شيء
معلوم، بحيث تتوجه إليه المطالبة، وذلك بذكر الجنس والنوع والصفة والقدر، بما ترتفع به الجهالة^(١٩).
فمتى ما حرر المدعي دعواه بالمال المستحق على الميت، فأثبت موته، وذكر ما له من التركة في يد
ورثته، أمام القاضي، فإنه تُسمع دعواه اتفاقاً، جاء في الإجماع: "واتفقوا أن من أثبت حقاً على ميت،
فأثبت موته، وعدة ورثته، فإنه يحكم له"^(٢٠) أي أنه حرر دعواه.
واشترط تحرير دعوى المدعي هو الإلزام بإقامة الحجة، والإلزام في دعوى المجهول لا تتحقق، وهذا هو
عين تحرير الدعوى بحيث يُعرف الحق المطالب به^(٢١).

المسألة الثانية: تحرير التركة

التركة هي ما يُخلفه الإنسان من أموال بعد موته، سواء كانت منقولة أو غير منقولة، أعياناً أو أثماناً، تتعلق
بها جميع الحقوق التي على الميت حال حياته^(٢٢).
وأما تحريرها: بأن يكشف المدعي ويوضح ما خلفه الميت من أموال بقي بدينه.

(١٧) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٣٦٥/٧)، والمهذب للشيرازي (٤٠١/٣)، وتحفة المحتاج للهيتمي (١٦٩/١٠).
(١٨) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٥١١/٩)، وشرح مختصر خليل للخرشي (١٥٤/٧)، والحاوي الكبير للماوردي
(٣١٠/١٧)، والمحزر للمجد ابن تيمية (٢٠٦/٢)، والمغني لابن قدامة (٧٦/١٠).
(١٩) انظر: الهداية للمرغيناني (١٥٤/٣)، والبحر الرائق لابن نجيم (٢٠١/٧)، والذخيرة للقرافي (٦/١١)، والحاوي
الكبير للماوردي (٣٠٩/١٧)، وشرح منتهى الإرادات للبهوتي (٥١٣/٣).

(٢٠) الإجماع لابن المنذر (ص ٩٣).

(٢١) انظر: البحر الرائق لابن نجيم (٢٠١/٧)، شرح منتهى الإرادات للبهوتي (٥١٣/٣).

(٢٢) انظر: التعريفات للجرجاني (ص ٥٦)، والكلديات للكفوي (ص ٢٩٩)، تاج العروس للزبيدي (٩١/٢٧).

وقد اتفق الفقهاء على اشتراط تحرير التركة لدعوى الدين على الميت؛ حتى تُسمع ويُحكم ويبت فيها^(٢٣).

فلا بدّ على المدعي في دعوى الدين على الميت، أن يحرر التركة، وذلك بأن يذكر أن للميت من التركة ما يفي بقضاء ديني^(٢٤).

جاء في البحر الرائق: "وفي دعوى الدين على الميت لو كتب توفي بلا أدائه، وخلف من التركة بيد هذا الوارث ما يفي، تُسمع هذه الدعوى"^(٢٥).

وجاء في حاشية العدوي: "اعلم أن القاضي لا يحكم على الغائب، ولا يسمع عليه الدعوى إلا بشرط أن يكون له موضع الحكم مالاً أو وكيل"^(٢٦).

وجاء في روضة الطالبين: "ولو ادعى رجل على وارث الميت ديناً على الميت، لم يكن ذكر الدين ووصفه، بل يذكر مع ذلك موت من عليه، وأنه حصل في يده من التركة ما يفي بجميعه أو بعضه"^(٢٧).

وجاء في منتهى الإرادات: "فلو كانت بدين على ميت ذكر موته وحرر الدين والتركة"^(٢٨).

المسألة الثالثة: إقامة اليمين على المدعي

من المعلوم من قواعد الشرع عند الترافع، أن تكون اليمين في جانب المدعى عليه، وذلك عند عدم وجود البيّنة لدى المدعي، جاء في الحديث: "شاهداك أو يمينه"^(٢٩)، وأنه لا يمين على المدعي مع وجود البيّنة^(٣٠).

(٢٣) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٥١١/٩)، والبحر الرائق لابن نجيم (٢٠٢/٧)، ومنح الجليل لعليش

(٣٨٣/٨)، وروضة الطالبين للنووي (٣٥/١٢)، والمبدع لبرهان الدين ابن مفلح (١٩٥/٨).

(٢٤) انظر: العزيز للرافعي (١٩٥/١٣)، ودقائق أولي النهى للبهوتي (٥١٣/٣).

(٢٥) البحر الرائق لابن نجيم (٢٠٢/٧).

(٢٦) حاشية العدوي على شرح مختصر خليل (١٧٢/٧).

(٢٧) روضة الطالبين للنووي (٣٥/١٢).

(٢٨) منتهى الإرادات لابن النجار (٢٨٤/٣).

(٢٩) أخرجه: البخاري في صحيحه، باب إذا اخفق الراهن والمرتهن ونحوه (١٤٣/٣) برقم (٢٥١٥)، من حديث الأشعث بن قيس وفيه قصة.

(٣٠) انظر: المبسوط للسرخسي (٨٢/١١)، الذخيرة للقرافي (٨/١١)، الأم للشافعي (٢٤٤/٦)، المبدع في شرح المقنع لابن مفلح (٣٥٥/٧).

لكن اختلف الفقهاء في اشتراط اليمين على المدعي في دعوى الدين على الميت، على قولين:
• القول الأول:

يشترط للسير في دعوى الدين على الميت إلى يمين المدعي، وهو قول جمهور الفقهاء من الحنفية^(٣١)، والمالكية^(٣٢)، والشافعية^(٣٣)، ورواية عند الحنابلة^(٣٤).
= واستدلوا بأدلة منها:

١. حديث ابن عباس رضي الله عنهما: (أن رسول الله ﷺ قضى بيمين وشاهد)^(٣٥)، وجه الدلالة: أنه جعل اليمين في جانب المدعي متى أحتج إليها، وقد أحتج إلى يمين المدعي في مسألة دعوى الدين على الميت؛ وذلك لكون الميت غير موجود، ولا يستطيع أن يرد على الدعوى بالقبول أو بالرد، فشُرعت اليمين في جانب المدعي تأكيداً لدينه وأنه مستحق له^(٣٦).
 ٢. أنه بحلف المدعي يسقط احتمال كذب دعواه، لاحتمال أنه قد أبرأ الميت قبل وفاته، أو أن الميت قد قضى له الدين ونحو ذلك^(٣٧).
 ٣. ولأن الدعوى في حقيقتها على الميت، والميت عاجز عن النظر لنفسه بنفسه، فشُرعت اليمين على المدعي؛ حفظاً لحق الورثة^(٣٨).
- القول الثاني:

لا يشترط في دعوى الدين على الميت إلى يمين المدعي، خاصة إن كان معه بيّنة، وهو المذهب عند الحنابلة^(٣٩).

(٣١) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٢٣١/٨)، ورد المختار لابن عابدين (٥٨٧/٥)، على تفصيل عندهم.

(٣٢) انظر: الذخيرة للقرافي (١٧٠/١٠)، والنوادر والزيادات للقيرواني (١٦٠/٨).

(٣٣) انظر: المذهب للشيرازي (٤٠٠/٣)، والبيان للعمراني (١٠٨/١٣).

(٣٤) انظر: الإنصاف للمرداوي (٣٠٠/١١)، وشرح المنتهى للبهوتي (٥٣١/٣).

(٣٥) أخرجه: مسلم في صحيحه (١٣٣٧/٣) برقم (١٧١٢).

(٣٦) انظر: شرح معاني الآثار للطحاوي (١٤٤/٤).

(٣٧) انظر: الذخيرة (١٧٠/١٠)، والمذهب للشيرازي (٤٠٠/٣).

(٣٨) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٢٣١/٨).

(٣٩) انظر: الإنصاف للمرداوي (٢٩٩/١١)، وشرح منتهى الإرادات للبهوتي (٥٣٠/٣)، ومطالب أولي النهى

للرحبياني (٥٢٩/٦).

= واستدلوا بأدلة منها:

١. أن الأصل في اليمين أن تكون على المدعى عليه عند الترافع مع انعدام البيّنة؛ لحديث: (أن النبي قضى أن اليمين على المدعى عليه)^(٤٠)، وجه الدلالة: أن الحديث عام في توجيه اليمين إلى المدعى عليه دون غيره.

٢. أنه إن كان مع المدعى بيّنة كاملة عادلة، لم يحتج ولا يجب معها يمين المدعى؛ كما لو كانت الدعوى على حاضر^(٤١).

والراجح والله أعلم، هو القول باشتراط اليمين على المدعى للسير في دعوى الدين على الميت، ويؤيد ذلك بأمور منها:

١. أن من الفقهاء من ذكر الإجماع على ذلك، فقد جاء في رد المحتار: "أجمعوا على أن من ادعى ديناً على الميت يحلف بلا طلب وصي ووارث"^(٤٢).

٢. حفظاً لمال الميت، وما يؤول منه إلى وراثته.

٣. أن جانب المدعى عليه ضعيف؛ لعدم وجوده فإنه لا يستطيع الدفع لا عن الدعوى ولا عن البيّنة.

٤. غلبة فساد أحوال الناس في هذه الأزمنة، مما يستوجب أن يُحلف المدعى؛ لاحتمال أن يكون استوفى ما شهدت له به البيّنة، أو ملكه العين التي شهدت له بها البيّنة والله أعلم.^(٤٣)

المسألة الرابعة: وجود البيّنة

اتفق الفقهاء^(٤٤) على اشتراط وجود البيّنة لدى المدعى في دعوى الدين على الميت، للسير في الدعوى والحكم فيها^(٤٥).

(٤٠) أخرجه: البخاري في صحيحه، باب إذا اختلف الراهن والمرتهن ونحوه (١٤٣/٣) برقم (٢٥١٤).

(٤١) انظر: شرح منتهى الإرادات للبهوتي (٥٣١/٣).

(٤٢) رد المحتار لابن عابدين (٥٨٧/٥)، وانظر: الفتاوى الهندية (١٤/٤).

(٤٣) انظر: شرح منتهى الإرادات للبهوتي (٥٣١/٣).

(٤٤) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٣٨٧/٨)، والبنية للعيني (٤١٢/١١)، وشرح مختصر خليل للخرشي (١٩٩/٤)، ومنح الجليل لعليش (٤١٨/٩)، والبيان للعمراني (١٠٨/١٣)، وإعانة الطالبين للبابكري (٢٧٥/٤)، والمحرم للمجد ابن تيمية (٢١٠/٢)، والفروع لابن مفلح (٢٠٣/١١).

(٤٥) وإنما وقع الخلاف في الاكتفاء بالبيّنة بوجود شاهد ويمين المدعى، تبعاً لاختلافهم في أصل مسألة الحكم بشاهد ويمين [انظر: اختلاف الأئمة العلماء لابن هبيرة (٤٠٨/٢)].

جاء في المحيط البرهاني: "أن من ادعى على ميت ديناً وأقر به وصيّه، فإن المدعي يُكَلَّف إقامة البينة"^(٤٦).

وجاء في الإشراف: "إن ادعى على ميت ديناً فأقام البينة"^(٤٧).

وجاء في جواهر العقود: "وإن ادعى رجل على ميت حقاً وأقام عليه البينة سُمعت"^(٤٨).

وجاء في الهداية: "فإن ادعى على ... ميت ... وله بينة سمعها القاضي وحكم بها"^(٤٩).

وذلك عملاً بالأصل في أن البينة على المدعي في بيان صحة دعواه باستحقاقه الدين في مال الميت؛ حفظاً لمال الميت الذي هو من حق الورثة، الذين لا يستطيعون دفع هذه الدعوى فيما لو سُمعت بلا بينة.

المطلب الثالث

ما يثبت به الدين على الميت قضاءً

المسألة الأولى: شاهد ويمين

سبق في المطلب السابق ذكر اتفاق الفقهاء على اشتراط وجود البينة الكاملة في دعوى الدين على الميت حتى تُسمع ويُحكم فيها.

إلا أنه في بعض الحالات قد تتعذر البينة الكاملة، فجاءت الشريعة بقبول البينة الناقصة -شاهد واحد - إضافة إلى يمين المدعي، تقوية لجانبه؛ وذلك حفظاً لأموال الناس من الضياع.^(٥٠)

(٤٦) المحيط البرهاني لابن مازة (٣٦٥/٧).

(٤٧) الإشراف (٩٥٩/٢).

(٤٨) جواهر العقود للمنهاجي (٢٨٨/٢).

(٤٩) الهداية للكلوذاني (ص ٥٧٣).

(٥٠) وقد خالف في هذه المسألة - قبول الشاهد واليمين - بعض التابعين كالثوري، والنخعي، والليث بن سعد، وأخذ به الحنفية في عدم قبول البينة الناقصة من شاهد ويمين المدعي، مع كونهم عملوا ببينة شاهد ويمين في بعض مسائل الأمان. [انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٢٢٥/٦)، وتبصرة الحكام لابن فرحون (٣٢٥/١)، والطرق الحكمية لابن القيم (ص ٦٠)].

وعند النظر فإن نصوص السنة وعمل الصحابة، على قبول البينة الناقصة مع يمين المدعي، وهو الذي يترجح في هذه المسألة، واختاره جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية.

انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٢٢٥/٦)، وتبصرة الحكام لابن فرحون (٣٢٥/١)، والذخيرة للقرافي (١٠٨/١٠)، والأم للشافعي (١٢/٧)، والإنصاف للمرداوي (٨٢/١٢)، والطرق الحكمية لابن القيم (ص ٦٠).

وقد اتفق الفقهاء^(٥١) على الحكم بدعوى الدين على الميت، بوجود الشاهد ويمين المدعي، وتكون بمثابة بيّنة كاملة لدى المدعي يستحق بها الدين.^(٥٢)

جاء في بدائع الصنائع: "وعندنا يجوز القضاء في بعض أحكام الأمان بشاهد واحد إذا كان عدلاً بأن شهد أنه آمن هذا الكافر، تقبل شهادته حتى لا يقتل، لكن يسترق، واليمين من باب ما يحتاط فيه فحمل على هذا توفيقاً بين الدلائل صيانة لها عن التناقض"^(٥٣)، هذا عند الأحناف في إعطاء الكافر الأمان حفاظاً على النفس.

وجاء في تبصرة الحكام: "وأما القضاء باليمين مع الشاهد فهو أمر ثابت عن رسول الله ﷺ في الحديث الصحيح، وقضى به جماعة من الصحابة رضي الله عنهم ولم يرو عن أحد منهم أنه أنكره، وبه قال الفقهاء السبعة، وإليه ذهب مالك والشافعي وأحمد بن حنبل، قال مالك: يقضى به في كل بلد، ويحمل عليه"^(٥٤).

جاء في جواهر العقود: "خامسها اليمين مع الشاهد، وذلك في سبع مسائل... الخامسة في الدعوى على ميت"^(٥٥).

وجاء في شرح الزركشي: "أن الحقوق المالية تثبت بشاهد ويمين الطالب"^(٥٦).

جاء في حديث ابن عباس رضي الله عنهما: "أن رسول الله ﷺ قضى بيمين وشاهد"^(٥٧)، وهذا من حكمة الشارع، في الحفاظ على الأموال من الضياع، وخاصة مع عدم الكتابة، إمّا تعمّداً ثقةً بين الناس، وإمّا جهلاً وتقصيراً.

المسألة الثانية: إقرار الورثة

قد يدعي المدعي بدين له على الميت، ويقر له الورثة، أو بعضهم بالدين، فهل يثبت الدين في تركة الميت؟

اختلف الفقهاء في مسألة إقرار الورثة بالدين أو بعضهم، هل يثبت الدين في التركة كلها، أو يكون على

(٥١) وهم: الجمهور، والحنفية في بعض مسائل الأمان، وقبلهم الصحابة رضي الله عنهم، والفقهاء السبعة وغيرهم. انظر: المصادر السابقة.

(٥٢) انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (١٩٩/٤)، ونهاية المحتاج للرملي (٢٦٨/٨)، والنكت والفوائد السنية لابن مفلح (٣١٨/٢)(٣٥١/٢).

(٥٣) بدائع الصنائع للكاساني (٢٢٥/٦).

(٥٤) تبصرة الحكام لابن فرحون (٣٢٥/١).

(٥٥) جواهر العقود للمنهاجي (٢٥٤/٢).

(٥٦) شرح الزركشي على مختصر الخرقى (٣٧١/٧).

(٥٧) أخرجه: مسلم في صحيحه (٣٣٧/٣) برقم (١٧١٢).

قدر نصيبهم منها؟

أولاً: اتفق الفقهاء على أن إقرار جميع الورثة بالدين على مورثهم، يثبت به الدين في جميع التركة عليهم^(٥٨).

ثانياً: اختلف الفقهاء فيما إذا أقر بعض الورثة بالدين على مورثهم، هل يلزم المقر جميع الدين، أو يكون على قدر إرثه؟ على قولين:

• القول الأول:

أن الدين يثبت على الميت بإقرار الورثة له بقدر نصيب من يقرّ منهم في إرثه، وهو قول عند الحنفية^(٥٩)، وقول المالكية^(٦٠)، والصحيح عند الشافعية^(٦١)، وقول الحنابلة^(٦٢).

= واستدلوا بما يلي:

١. قوله تعالى: ﴿مَنْ بَعْدَ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ﴾ النساء [١١]. وجه الدلالة: أن تقديم الدين متفق عليه، وإنما يُقدم إذا ثبت وهو لم يثبت هنا عند من لم يُقرّ.

٢. قياساً على ما لو أقر بعض الورثة بالوصية، وجدد البعض، لم يلزم إلا المقر بحصته، فكذا في الدين^(٦٣).

• القول الثاني:

أنه إن أقر بعض الورثة بدعوى الدين على مورثهم، فإنه يلزمهم سداد جميع الدين، وهو قول الحنفية^(٦٤)، وبعض المالكية^(٦٥)، وقول عند الشافعية^(٦٦).

جاء في المبسوط: "وإذا أقر أحد الورثة بدين وأنكر ذلك بعضهم، لزمه في نصيبه جميع الدين"^(٦٧).

-
- (٥٨) انظر: مجمع الضمانات للبغدادي (ص ٣٥٦)، مواهب الجليل للحطاب (٢٤٩/٥)، البيان للعمrani (٣٤١/١٣)، أسنى المطالب للسنيكي (١٧٧/٢)، شرح منتهى الإرادات للبهوتي (٦٢٦/٣).
- (٥٩) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (١٤٦/٩)، ومجمع الضمانات للبغدادي (ص ٣٥٦).
- (٦٠) انظر: الذخيرة للقرافي (٢٢٧/٨)، والنوادر والزيادات لابن أبي زيد (٣٣٥/٨).
- (٦١) انظر: البيان للعمrani (٣٤١/١٣)، وأسنى المطالب للسنيكي (١٧٧/٢).
- (٦٢) انظر: المغني لابن قدامة (١٥٥/٥)، وشرح الزركشي (١٦٢/٤)، وشرح منتهى الإرادات للبهوتي (٦٢٦/٣)، ومطالب أولي النهى للرحباني (٦٧١/٦).
- (٦٣) انظر: الذخيرة للقرافي (٢٦٣/٩).
- (٦٤) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (١٤٦/٩).
- (٦٥) كابن حبيب وغيره، انظر: الذخيرة للقرافي (٢٦٢/٩)، ومواهب الجليل للحطاب (٢٤٩/٥).
- (٦٦) انظر: البيان للعمrani (٣٤١/١٣)، وأسنى المطالب للسنيكي (١٧٧/٢).
- (٦٧) المبسوط للسرخسي (٤٠/٢٨).

= واستدلوا: بعموم الآية: ﴿مَنْ بَعْدَ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۖ﴾ النساء [١١]، وجه الدلالة: أنه قدم الدين، والدين يتعلق بجميع التركة، وبكل جزء من أجزائها^(٦٨).

الراجح:

والذي يترجح - والعلم عند الله - القول بأن المقرّ بدين على الميت من الورثة، أنه يلزمه من الدين بقدر نصيبه من التركة، والذي يقوي ذلك أمور:

١. قوة أدلة القول الأول وسلامتها من المعارض.

٢. استصحاب الأصل، فإن الأصل عدم ثبوت الدين على الميت، فلا يثبت بإقرار الغير على الغير.

٣. ويؤيد الترجيح أن من العلماء من نفى الخلاف في المسألة، فقد جاء في المغني: "إن أقرّ بدين على أبيه لزمه من الدين بقدر ميراثه، وجملة ذلك أن الوارث إذا أقرّ بدين على مورثه قبل إقراره بغير خلاف نعلمه"^(٦٩).

وقد أخذ بهذا المنظم في نظام المعاملات المدنية الجديد، أنه متى ثبت الدين في تركة الميت، ولو بعد التقسيم، فيلزم كل واحد من الورثة نصيبه من الدين بقدر إرثهم^(٧٠).

المسألة الثالثة: إقرار الميت بدين قبل أن يموت

لو أقرّ الميت المريض^(٧١) قبل أن يموت بدين لفلان، وهو غير وارث^(٧٢)، فهل يثبت الدين على الميت بعد موته بالإقرار له؟

(٦٨) انظر: الذخيرة للقرافي (٢٦٣/٩).

(٦٩) المغني لابن قدامة (١٥٥/٥).

(٧٠) انظر: نظام المعاملات المدنية الجديد، رقم المادة (٦٣٠).

(٧١) أما دين الصحة فهو مقبول وثابت بإقرار المدين متى ثبتت البيّنة وهو الأصل. [انظر: تبين الحقائق للزيلعي (٢٣/٥)، كفاية الأخيار للحصني (ص ٢٥٩)، ودليل الطالب للكرمي (ص ٣٦٣)].

(٧٢) أما الإقرار لوارث ففيه خلاف بين الفقهاء، مع اتفاقهم أن الدين يثبت للوارث بيّنة أو بإجازة الورثة. [انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٢٢٤/٧)، الذخيرة للقرافي (٢١٩/٨)، التهذيب للقيرواني (٦٢٦/٣)، روضة الطالبين للنووي (٣٥٤/٤)، كشاف القناع للبهوتي (٤٥٥/٦)].

اتفق الفقهاء^(٧٣) على أن المريض إذا أقرّ بدين لفلان قبل أن يموت، فإن الدين يثبت في التركة، وحكى بعضهم الإجماع على ذلك^(٧٤).

جاء في البناية: "أن المريض الذي لا دين عليه إذا أقرّ بجميع ماله لأجنبي؛ صحّ إقراره، ولا يتوقف على إجازة الورثة"^(٧٥).

وجاء في البيان والتحصيل: "أن إقرار المريض في مرضه بدين لمن لا يتهم عليه جائز"^(٧٦).
وجاء في تحفة المحتاج: "ويصح إقرار المريض مرض الموت لأجنبي بعين أو دين فيخرج من رأس المال إجماعاً"^(٧٧).

وجاء في دليل الطالب: "ويصح إقرار المريض بمال لغير وارث ويكون من رأس المال"^(٧٨).
ومستند الاتفاق عموم قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ﴾ [١٣٥].
وجه الدلالة: أن شهادة الإنسان العاقل البالغ على نفسه إنما هو الإقرار، وهو هنا إقرار عاقل بالغ وإن كان مريضاً لعموم الآية فيقبل^(٧٩). ولعدم وجود التهمة؛ لأن حالة المرض أقرب إلى الاحتياط وتحري الصدق، وذلك لاحتمال إقباله على الموت، مما يجعله يحتاط في أموال الناس وحقوقهم من الضياع بعد موته، ويتأكد ذلك عند عدم وجود البينة.^(٨٠)

(٧٣) انظر: المبسوط للسرخسي (١٥١/١٤)، ومجلة الأحكام العدلية (٣١٤/١)، والمدونة (٦٦٤/٢)، ورضة الطالبين للنووي (٣٥٤/٤)، ومطالب أولي النهى للرحبياني (٦٦٠/٦)، وحكى ابن حزم في المحلى بالآثار (١٠٦/٧) القول بعدم القبول، وذلك عن عطاء بالقول أنه من الثلث، وياسين الزيات.
قلت: ولا يؤثر هذا على اتفاق الفقهاء على القول بقبول إقرار المريض بدين لأجنبي.

(٧٤) انظر: الإجماع لابن المنذر (ص ٧٧) وبدائع الصنائع للكاساني (٢٢٤/٧)، ونهاية المحتاج للرملي (٦٩/٥).
(٧٥) البناية للعيني (٤٢٩/٩).

(٧٦) البيان والتحصيل لابن رشد (٥٥/١٠).

(٧٧) تحفة المحتاج للهيتمي (٣٥٨/٥).

(٧٨) دليل الطالب للكرمي (ص ٣٦٣). وهناك رواية عن الإمام أحمد وهي خلاف المذهب والمنصوص عليه عنه، وهي رواية ضعيفة؛ لما جاء في دقائق أولي النهى للبهوتي (٦١٩/٣): "ويصح إقراره بمال له أي لغير وارثه لما تقدم، وحكاها ابن المنذر إجماعاً". [انظر: المحرر لمجد الدين ابن تيمية (٣٧٠-٣٧٦)، وشرح الزركشي (١٦٣/٤)].

(٧٩) انظر: الذخيرة للقرافي (٢٥٩/٩).

(٨٠) انظر: أسنى المطالب للسنكي (٢٩٠/٢)، ودقائق أولي النهى للبهوتي (٦١٩/٣).

المبحث الثالث: مسقطات دعوى الدين على الميت

المطلب الأول: تقسم التركة

لو أقام مدعٍ دعوى بدين له على الميت، ثم وجد أن التركة قد قُسمت بين الورثة، فهل تَسْقُط دعواه لمجرد تقسيم التركة؟

اتفق الفقهاء على أن قسمة التركة لا تُسْقِط دعوى الدين على الميت^(٨١)؛ لقوله تعالى: ﴿مَنْ بَعْدَ وَصِيَّةٍ يُوصَى بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۗ﴾ النساء [١١].

وجه الدلالة: أنه جعل التركة مرهونة بالدين، فلا يصح التصرف فيها ولا ينفذ في شيء منها قبل وفاء الدين^(٨٢).

ولأنه تبين عدم ثبوت ملك للورثة في التركة، وذلك لتعلق ملك الميت بحق الغريم^(٨٣).

جاء في بدائع الصنائع: "الذي يوجب نقض القسمة بعد وجودها أنواع منها: ظهور دين على الميت"^(٨٤).

وجاء في القوانين الفقهية: "إذا طرأ دين على التركة بعد قسمة التركة انفسخت القسمة"^(٨٥).

وجاء في الإقناع: "ولو تصرف الوارث ولا دين فطراً دين بنحو رد مبيع بعيب تلف ثمنه ولم يسقط الدين بأداء أو إبراء أو نحوه فسخ التصرف"^(٨٦).

وجاء في المغني: "وإذا اقتسمت الورثة تركة الميت، ثم بان عليه دين لا وفاء له إلا مما اقتسموه... يقال للورثة: إن شئتم وفيتم الدين والقسمة بحالها، وإن أبيتم نُقضت القسمة وبيعت التركة في الدين"^(٨٧).

وهذا ما نصّ عليه نظام المعاملات المدنية الجديد في المادة (٦٣٠) حيث جاء فيها: "إذا ظهر دين على الميت بعد قسمة التركة، لزم كل واحد من الورثة نصيبه من الدين في الحصة التي آلت إليه من التركة".

(٨١) انظر: المبسوط للسرخسي (٦٠/١٥)، والمحيط البرهاني لابن مازة (٣٦٩/٧)، بداية المجتهد لابن رشد (٥٤/٤)، ومنح الجليل لمحمد عlish (٣١١/٧)، أسنى المطالب للسنيكي (١٩١/٢)، وتحفة المحتاج للهيتمي (١١٣/٥)، والإقناع للحجاوي (٤١٩/٤)، وكشاف القناع للبهوتي (٣٨٣/٦).

(٨٢) انظر: أسنى المطالب للسنيكي (١٦٤/٢).

(٨٣) انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٣٠/٧).

(٨٤) المصدر السابق.

(٨٥) القوانين الفقهية لابن جزي (ص ٢٦٣).

(٨٦) الإقناع للشربيني (٣٠٠/٢).

(٨٧) المغني لابن قدامة (١١٤/١٠).

فالمنظم لم يجعل تقسيم التركة مسقطاً للدين الذي على الميت، وهذا يتوافق مع ما سقناه من اتفاق الفقهاء في المسألة.

المطلب الثاني: إنكار الورثة

لو ادعى رجل ديناً على الميت، ولا بينة معه، وأنكر الورثة دعواه، فهل تسقط دعواه؟ اتفق الفقهاء على أن إنكار الورثة لدعوى الدين على ميتهم يُسقط الدعوى، إذا لم تكن ثمة بينة لدى المدعي^(٨٨).

وهذه المسألة متفرعة عن مسألة إقرار الورثة بالدين، فقد سبق بيان اتفاق الفقهاء، وأنه إن أقر الورثة بالدين على الميت فإنه يثبت في التركة^(٨٩).

جاء في المبسوط: "وإذا أقر أحد الورثة بدين وأنكر ذلك بقيتهم لزمه في نصيبه جميع الدين"^(٩٠). وجاء في النوادر والزيادات: "وإن قال: دع إليّ فلان الميت مئة دينار لأتصدق بها على المساكين، ولا بينة له، فإن أقر بذلك الورثة وهم جائزو الأمر، جاز ذلك، وإن أنكروا لم يقبل منه إلا ببينة"^(٩١). وجاء في أسنى المطالب: "وإذا أقر أحد الورثين على التركة بدين أو وصية بدين أو عين، وأنكر الآخر لم يلزمه إلا قسطه من حصته من التركة؛ لأنه لم يقر عن نفسه بل عن مورثه بحكم الخلافة عنه فيتقيد بقدرها"^(٩٢).

وجاء في المغني: "إن أقر بدين على أبيه لزمه من الدين بقدر ميراثه، وجملة ذلك أن الوارث إذا أقر بدين على مورثه قبل إقراره بغير خلاف نعلمه"^(٩٣). ومن هنا يُعلم أن إنكار الورثة للدين المطالب به، يُسقط الدعوى، وذلك إذا لم يكن للمدعي بينة، لأن الورثة هم خلفاء المورث على المال، وهو مألهم فمتى ما أقرروا وصدقوا المدعي في دعواه بالدين على الميت، ثبت الدين في التركة^(٩٤).

وكذا لو أقر بعضهم وأنكر البعض، فإنه يثبت الدين في نصيب من أقر دون نصيب من أنكر،

(٨٨) انظر: المبسوط للسرخسي (٤٠/٢٨)، ومجمع الضمانات للبغدادي (ص ٣٥٦)، والذخيرة للقرافي (٢٦٢/٩)، والتاج والإكليل للمواق (٤٧٢/٨)، والحاوي الكبير للماوردي (٢١٥/١٧)، والتنبيه للشيرازي (ص ٢٧٨)، والمحرر لمجد الدين ابن تيمية (٤١١/٢)، والمبدع لابن ملفح (٣٧٧/٨).

(٨٩) سبق بيانه في المطلب الثالث المسألة الثانية.

(٩٠) المبسوط للسرخسي (٤٠/٢٨).

(٩١) النوادر والزيادات للقيرواني (٢٢٣/٧).

(٩٢) اسنى المطالب للسنيكي (٣١٨/٢).

(٩٣) المغني لابن قدامة (١٥٥/٥).

(٩٤) انظر: المحيط البرهاني لابن مازة (٣٨٧/٨)، البيان للعمرائي (٣٤١/١٣).

لأنه ماله والله أعلم.^(٩٥)

الخاتمة

في نهاية هذا البحث أحمد الله سبحانه وتعالى على إتمامه وتوفيقه، وأذكر هنا أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها حال البحث، وهي على النحو التالي: -

١. عظم أهمية الدين في تركة الميت، في الشريعة الإسلامية.
 ٢. أن الدعوى ضد دين الميت لا تكون قضائية حتى تكون أمام القاضي.
 ٣. أن من له حق سواء على حي أو ميت، فإن دعواه تُقبل، خاصة إن كان معه بيّنة على ذلك.
 ٤. للسير في دعوى المطالبة بالدين على الميت شروط أهمها: تحرير الدعوى، وتحرير التركة، وإقامة اليمين على المدعي، ووجود البيّنة.
 ٥. التشديد في إثبات الدين على الميت؛ لأنها دعوى على غير موجود؛ فيتحرز له، وهو حق انتقل إلى ورثته، فلا يُحرّمون منه لمجرد أن دعوى أقيمت عليه.
 ٦. أن دعوى الدين المتعلقة بمال الميت من المسائل المستثناة في رد اليمين على المدعي.
 ٧. إن لم يكن مع المدعي بيّنة، فدعواه مردودة، مالم يقر به الورثة.
 ٨. نه متى ما أقر الورثة بالدين أو بعضهم، لزم من أقر من الدين بقدر إرثه على الصحيح.
 ٩. أن إقرار الميت لغير وارث بالدين قبل موته معتبر.
 ١٠. أن تقسيم التركة لا تمنع من ظهور دين صحيح على الميت.
 ١١. أن نظام المعاملات المدنية الجديد قد أتى على بعض أحكام هذا البحث، منها: قبول دعوى الدين على الميت، وأن قسمة التركة لا تُسقط الدين إن ظهر بعدها.
- وأما التوصيات التي توصلت لها فمنها:
١. العناية بتوسيع الدراسة في مسألة قضاء الدين الذي على الميت.
 ٢. إيجاد بعض الضوابط في مثل هذه الأبواب والمسائل حتى تُضبط.
 ٣. نشر مثل هذه المسائل المتعلقة بالورث والتركة حتى تعم الفائدة.

(٩٥) انظر الذخيرة للقرافي (٢٦٢/٩)، وأسنى المطالب للسنيكي (٣١٨/٢).

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أسنى المطالب في شرح روض الطالب: زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري، السنيكي، ت ٩٢٦هـ. دار الكتاب الإسلامي.
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف: علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي، ت ٨٨٥هـ. دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثانية.
- إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين: أبو بكر (المشهور بالبكري) عثمان بن محمد شطا الدمياطي الشافعي، ت ١٣١٠هـ. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.
- اختلاف الأئمة العلماء: يحيى بن هُبَيْرَة بن محمد بن هبيرة، ت ٥٦٠هـ. تحقيق: السيد يوسف أحمد. دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ.
- الإشراف على نكت مسائل الخلاف: القاضي أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر البغدادي المالكي، ت ٤٢٢هـ. تحقيق: الحبيب بن طاهر. دار ابن حزم. الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.
- الإجماع: لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر، ت ٣١٨هـ. من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية.
- الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل: موسى بن أحمد بن موسى بن سالم بن عيسى بن سالم الحجاوي المقدسي، ت ٩٦٨هـ. تحقيق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي. دار المعرفة بيروت - لبنان.
- الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع: شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي، ت ٩٧٧هـ. تحقيق: مكتب البحوث والدراسات - دار الفكر.
- الأم: الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس المطلبي القرشي المكي، المتوفى: ٢٠٤هـ، الناشر: دار المعرفة - بيروت، الطبعة: سنة ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (ت: ٩٧٠هـ)، وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت بعد ١١٣٨ هـ)، وبالحاشية: منحة الخالق لابن عابدين، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: الثانية.
- البيان في مذهب الإمام الشافعي: أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي، ت ٥٥٨هـ. تحقيق: قاسم محمد النوري. دار المنهاج - جدة، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي، ت ٥٨٧هـ. دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ.

- البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة: أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، ت ٥٢٠هـ. تحقيق: د. محمد حجي وآخرون. دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ.
- البنابة شرح الهداية: أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين العيني، ت ٨٥٥هـ. دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى الزبيدي، ت ١٢٠٥هـ. تحقيق: مجموعة من المحققين. دار الهداية.
- التعريفات: علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، ت ٨١٦هـ. تحقيق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر. دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ.
- تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي: عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي، ت ٧٤٣هـ. وحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشلبي، ت ١٠٢١هـ. المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣١٣هـ.
- التاج والإكليل لمختصر خليل: محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي، ت ٨٩٧هـ. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ.
- تحفة المحتاج إلى أدلة المنهاج (على ترتيب المنهاج للنووي): ابن الملقن سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي المصري، ت ٨٠٤هـ. تحقيق: عبد الله بن سعاف اللحياني. دار حراء - مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ.
- الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني: أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، ت ٤٥٠هـ. تحقيق: الشيخ علي محمد معوض، الشيخ عادل أحمد عبد الموجود. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.
- جامع البيان في تأويل القرآن: محمد بن جرير بن يزيد أبو جعفر الطبري، ت ٣١٠هـ، تحقيق: أحمد محمد شاكر. مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.
- جواهر العقود ومعين القضاة والموقعين والشهود: شمس الدين محمد بن أحمد المنهاجي الشافعي، ت ٨٨٠هـ. تحقيق: مسعد عبد الحميد محمد السعدني. دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ.
- شرح مختصر خليل للخرشي: محمد بن عبد الله الخرشي المالكي أبو عبد الله، ت ١١٠١هـ. دار الفكر للطباعة - بيروت.
- شرح معاني الآثار: أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة المصري المعروف بالطحاوي، ت ٣٢١هـ. تحقيق: محمد زهري النجار. عالم الكتب، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

- شرح الزركشي: شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي، ت ٧٧٢هـ. دار العبيكان، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ.
- دقائق أولي النهى لشرح المنتهى (المعروف بشرح منتهى الإرادات): منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلي، ت ١٠٥١هـ. عالم الكتب، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.
- درر الحكام شرح غرر الأحكام: محمد بن فرامرز بن علي الشهير بملا، ت ٨٨٥هـ. دار إحياء الكتب العربية. ومعه: حاشية الشرنبلالي.
- الذخيرة: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي، ت ٦٨٤هـ. تحقيق: محمد حجي، سعيد أعراب، محمد بو خبزة. دار الغرب الإسلامي - بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٤م.
- روضة الطالبين وعمدة المفتين: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، ت ٦٧٦هـ. تحقيق: زهير الشاويش. المكتب الإسلامي، بيروت - دمشق، الطبعة الثالثة ١٤١٢هـ.
- رد المحتار على الدر المختار: ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، ت ١٢٥٢هـ. دار الفكر، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ. ومعه: الدر المختار للحصفي شرح تنوير الأبصار للتمرتاشي.
- صحيح البخاري: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، ت ٢٥٦هـ. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
- صحيح مسلم: المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، ت ٢٦١هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- الطرق الحكمية: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد ابن قيم الجوزية، ت ٧٥١هـ. مكتبة دار البيان.
- العناية شرح الهداية: محمد بن محمد بن محمود، الرومي البابرتي، ت ٧٨٦هـ. دار الفكر.
- فتح العزيز بشرح الوجيز: عبد الكريم بن محمد الراجعي القزويني، ت ٦٢٣هـ. دار الفكر.
- الفتاوى الهندية: لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي. دار الفكر، الطبعة الثانية ١٣١٠هـ.
- الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي: محمد بن مفلح بن محمد شمس الدين المقدسي الحنبلي، ت ٧٦٣هـ. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.
- الفروق (أنوار البروق في أنواء الفروق): شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي، ت ٦٨٤هـ. عالم الكتب. ومعه: إدرار الشروق على أنوار الفروق: وهو حاشية قاسم بن عبد الله المعروف بابن الشاط ت ٧٢٣هـ. ومعه: تهذيب الفروق والقواعد السنية في الأسرار الفقهية: محمد بن علي بن حسين مفتي المالكية بمكة المكرمة، ت ١٣٦٧هـ.

- القوانين الفقهية: أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبى الغرناطى، ت ٧٤١هـ.
- قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار: علاء الدين محمد بن (محمد أمين المعروف بابن عابدين) بن عمر عابدين، ت ١٣٠٦هـ. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: أيوب بن موسى الحسينى القريمى الكفوى، أبو البقاء الحنفى، ت ١٠٩٤هـ، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصرى. مؤسسة الرسالة - بيروت.
- كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار: أبو بكر بن محمد بن عبد المؤمن بن حريز الحسينى الحصنى، ت ٨٢٩هـ. تحقيق: علي عبد الحميد بلطجى، محمد وهبى سليمان. دار الخير - دمشق، الطبعة الأولى ١٩٩٤م.
- كشف القناع عن متن الإقناع: منصور بن يونس بن صلاح الدين البهوتى الحنبلى، ت ١٠٥١هـ. دار الكتب العلمية.
- كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار: أبو بكر بن محمد بن عبد المؤمن بن حريز الحسينى الحصنى، ت ٨٢٩هـ. تحقيق: علي عبد الحميد بلطجى، محمد وهبى سليمان. دار الخير - دمشق، الطبعة الأولى ١٩٩٤م.
- اللباب في علوم الكتاب: أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلى الدمشقى النعمانى، ت ٧٧٥هـ. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض. دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.
- المجموع شرح المذهب (مع تكملة السبكي والمطيعي): أبو زكريا محبى الدين يحيى بن شرف النووي، ت ٦٧٦هـ. دار الفكر.
- معالم التنزيل في تفسير القرآن: محبى السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، ت ٥١٠هـ. تحقيق: محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش. دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة ١٤١٧هـ.
- منتهى الإرادات: تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحى الحنبلى الشهير بابن النجار، ت ٩٧٢هـ. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.
- مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات: للإمام ابن حزم الظاهري، ت ٤٥٦هـ. ويليه نقد مراتب الإجماع لابن تيمية. الطبعة الأولى ١٤١٩هـ، دار ابن حزم للطباعة والنشر.
- مجلة الأحكام العدلية: لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية. تحقيق: نجيب هواينى. الناشر: نور محمد، كارخانه تجارت كتب، آرام باغ، كراتشى.
- المغني: لموفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة ت ٦٢٠هـ. تحقيق: د. عبد الله التركي، د. عبدالفتاح الحلو. الطبعة الخامسة ١٤٢٦هـ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة: أبو المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مازة البخاري الحنفي، ت ٦١٦هـ. تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.

المهذب في فقه الإمام الشافعي: أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، ت ٧٦هـ. دار الكتب العلمية. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد المغربي، المعروف بالحطاب المالكي، ت ٩٥٤هـ. دار الفكر، الطبعة الثالثة ١٤١٢هـ.

مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى: مصطفى بن سعد بن عبده السيوطي شهرة، الرحيباني، ت ١٢٤٣هـ. المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية ١٤١٥هـ.

المبدع في شرح المقنع: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح برهان الدين، ت ٨٨٤هـ. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

منح الجليل شرح مختصر خليل: محمد بن أحمد بن محمد عليش، أبو عبد الله المالكي، ت ١٢٩٩هـ. دار الفكر - بيروت، طبعة ١٤٠٩هـ.

المحرر في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل: عبد السلام بن عبد الله بن الخضر بن محمد، ابن تيمية الحراني، أبو البركات، مجد الدين، ت ٦٥٢هـ. مكتبة المعارف - الرياض، الطبعة الثانية ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

المدونة: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني، ت ١٧٩هـ. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

المبسوط: محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي، ت ٤٨٣هـ. دار المعرفة - بيروت، طبعة ١٤١٤هـ.

النوادر والزيادات على ما في المذونة من غيرها من الأُمّهات: أبو محمد عبد الله بن أبي زيد عبد الرحمن النفزي، القيرواني، المالكي، ت ٣٨٦هـ. تحقيق: مجموع من العلماء. دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٩م.

نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: شمس الدين محمد بن أبي العباس الرملي، ت ١٠٠٤هـ. دار الفكر، بيروت، طبعة ١٤٠٤هـ. معه: حاشية أبي الضياء نور الدين بن علي الشبراملسي الأقهري، ت ١٠٨٧هـ. ومعه: حاشية أحمد بن عبد الرزاق المعروف بالمغربي الرشدي، ت ١٠٩٦هـ.

الهداية على مذهب الإمام أحمد: محفوظ بن أحمد بن الحسن، أبو الخطاب الكلوزاني، ت ٥١٠هـ. تحقيق: عبد اللطيف هميم، ماهر ياسين الفحل. مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.

الهداية في شرح بداية المبتدي: علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني المرغيناني، أبو الحسن برهان الدين، ت ٥٩٣هـ. تحقيق: طلال يوسف. دار احياء التراث العربي.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

- al-Qur'ān al-Karīm.
- asnā al-maṭālib fī sharḥ Rawḍ al-ṭālib: Zakarīyā ibn Muḥammad ibn Zakarīyā al-Anṣārī, al-Sunaykī, t926h. Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- al-Inṣāf fī ma'rifat al-rājiḥ min al-khilāf: 'Alā' al-Dīn Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Sulaymān Mardāwī al-Ḥanbalī, t885h. Dār lḥyā' al-Turāth al-'Arabī, al-Ṭab'ah al-thāniyah.
- l'ā'nat al-ṭālibīn 'alā ḥall alfāḥ Fath al-Mu'tin: Abū Bakr (al-mashhūr bālbkry) 'Uthmān ibn Muḥammad Shaṭā al-Dimyāṭī al-Shāfi'ī, t1310h. Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', al-Ṭab'ah al-ūlā 1418h.
- ikhtilāf al-a'imma al-'ulamā': Yaḥyā ibn ḥubayrah ibn Muḥammad ibn Ḥubayrah, t560h. taḥqīq: al-Sayyid Yūsuf Aḥmad. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah – Lubnān, al-Ṭab'ah al-ūlā 1423h.
- al-ishrāf 'alā Nukat masā'il al-khilāf: al-Qāḍī Abū Muḥammad 'Abd al-Wahhāb ibn 'Alī ibn Naṣr al-Baghdādī al-Mālikī, t422h. taḥqīq: al-Ḥabīb ibn Ṭāhir. Dār Ibn Ḥazm. al-Ṭab'ah al-ūlā 1420h.
- al-ijmā': li-Abī Bakr Muḥammad ibn Ibrāhīm ibn al-Mundhir, t318h. min Iṣdārāt Wizārat al-Shu'ūn al-Islāmiyah wa-al-Awqāf, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.
- al-Iqnā' fī fiqh al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal: Mūsā ibn Aḥmad ibn Mūsā ibn Sālim ibn 'Īsā ibn Sālim al-Ḥijjāwī al-Maqdisī, t968h. taḥqīq: 'Abd al-Laṭīf Muḥammad Mūsā al-Subkī. Dār al-Ma'rifah Bayrūt – Lubnān.
- al-Iqnā' fī ḥall alfāḥ Abī Shujā': Shams al-Dīn, Muḥammad ibn Aḥmad al-Khaṭīb al-Shirbīnī al-Shāfi'ī, t977h. taḥqīq: Maktab al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt-Dār al-Fikr.
- al-umm: al-Shāfi'ī Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn Idrīs al-Muṭṭalibī al-Qurashī al-Makkī, al-mutawaffā: 204h, al-Nāshir: Dār al-Ma'rifah – Bayrūt, al-Ṭab'ah: sanat 1410h / 1990m.
- al-Baḥr al-rā'iq sharḥ Kanz al-daqa'iq: Zayn al-Dīn ibn Ibrāhīm ibn Muḥammad, al-ma'rūf bi-Ibn Nujaym al-Miṣrī (t: 970h), wa-fī ākhirihi: Takmilat al-Baḥr al-rā'iq li-Muḥammad ibn Ḥusayn ibn 'Alī al-Ṭūrī al-Ḥanafī al-Qādirī (t ba'da 1138 H), wbālhāshyḥ: Minḥat al-Khāliq li-Ibn 'Ābidīn, al-Nāshir: Dār al-Kitāb al-Islāmī, al-Ṭab'ah: al-thāniyah.
- al-Bayān fī madhhab al-Imām al-Shāfi'ī: Abū al-Ḥusayn Yaḥyā ibn Abī al-Khayr ibn Sālim al-'Umrānī al-Yamanī al-Shāfi'ī, t558h. taḥqīq: Qāsim Muḥammad al-Nūrī. Dār al-Minhāj – Jiddah, al-Ṭab'ah al-ūlā 1421h.
- Badā'i' al-ṣanā'i' fī tartīb al-sharā'i': 'Alā' al-Dīn, Abū Bakr ibn Mas'ūd ibn Aḥmad al-Kāsānī al-Ḥanafī, t587h. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, al-Ṭab'ah al-thāniyah 1406h.

al-Bayān wa-al-taḥṣīl wa-al-sharḥ wa-al-tawjīh wa-al-ta'īl li-masā'il al-mustakhrajah: Abū al-Walīd Muḥammad ibn Aḥmad ibn Rushd al-Qurṭubī, t520h. taḥqīq: D. Muḥammad Ḥajjī wa-ākharūn. Dār al-Gharb al-Islāmī, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-thāniyah 1408h.

albnāyḥ sharḥ al-Hidāyah: Abū Muḥammad Maḥmūd ibn Aḥmad ibn Mūsā ibn Aḥmad ibn Ḥusayn alghytābā al-Ḥanafī Badr al-Dīn al-'Aynī, t855h. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah-Bayrūt, al-Ṭab'ah al-ūlā 1420h.

Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs: Muḥammad ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Razzāq al-Ḥusaynī, Abū al-Fayḍ, almiqqb bmrtdā alzzabydy, t1205h. taḥqīq: majmū'ah min al-muḥaqqiqīn. Dār al-Hidāyah.

alt'ryfāt: 'Alī ibn Muḥammad ibn 'Alī al-Zayn al-Sharīf al-Jurjānī, t816h: taḥqīq: ḍabaṭahu wa-ṣaḥḥaḥahu Jamā'at min al-'ulamā' bi-ishrāf al-Nāshir. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab'ah al-ūlā 1403h.

Tabyīn al-ḥaqā'iq sharḥ Kanz al-daqa'iq wa-ḥāshiyat alshshilbīyi: 'Uthmān ibn 'Alī ibn Miḥjan albār'y, Fakhr al-Dīn al-Zayla'ī al-Ḥanafī, t743 H. wa-ḥāshiyat: Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad ibn Aḥmad ibn Yūnus ibn Ismā'īl ibn Yūnus alshshilbīyu, t1021 H. al-Maṭba'ah al-Kubrā al-Amīriyah-Bulāq, al-Qāhirah, al-Ṭab'ah al-ūlā, 1313h.

al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl: Muḥammad ibn Yūsuf ibn Abī al-Qāsim ibn Yūsuf al-'Abdarī al-Gharnāṭī, Abū 'Abd Allāh Mawwāq al-Mālikī, t897h. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, al-Ṭab'ah al-ūlā 1416h.

Tuḥfat al-muḥtāj ilā adillat al-Minhāj ('alā tartīb al-Minhāj lil-Nawawī): Ibn al-Mulaqqin Sirāj al-Dīn Abū Ḥafṣ 'Umar ibn 'Alī ibn Aḥmad al-Shāfi'ī al-Miṣrī, t804h. taḥqīq: 'Abd Allāh ibn Sa'āf al-Laḥyānī. Dār Ḥirā'-Makkah al-Mukarramah, al-Ṭab'ah al-ūlā 1406h.

al-Ḥawī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi'ī wa-huwa sharḥ Mukhtaṣar al-Muzanī: Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Muḥammad ibn Muḥammad ibn Ḥabīb al-Baṣrī al-Baghdādī, al-shahīr bālmāwrdy, t450h. taḥqīq: al-Shaykh 'Alī Muḥammad Mu'awwad, al-Shaykh 'Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab'ah al-ūlā 1419h.

Jāmi' al-Bayān fī Ta'wīl al-Qur'ān: Muḥammad ibn Jarīr ibn Yazīd Abū Ja'far al-Ṭabarī, t310h, taḥqīq: Aḥmad Muḥammad Shākir. Mu'assasat al-Risālah, al-Ṭab'ah al-ūlā, 1420h.

Jawāhir al-'uqūd wa-mu'in al-Quḍāh wa-al-muwaqqi'in wa-al-shuhūd: Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad al-Minhājī al-Shāfi'ī, t880h. taḥqīq: Mus'ad 'Abd al-Ḥamīd Muḥammad al-Sa'danī. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab'ah al-ūlā

1417h.

- sharḥ Mukhtaṣar Khalīl Ilkhrshy: Muḥammad ibn ‘Abd Allāh al-Kharashī al-Mālikī Abū ‘Abd Allāh, t1101h. Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah – Bayrūt.
- sharḥ ma‘ānī al-Āthār: Abū Ja‘far Aḥmad ibn Muḥammad ibn Salāmah al-Miṣrī al-ma‘rūf bālṭḥāwy, t321h. taḥqīq: Muḥammad Zahrī al-Najjār. ‘Ālam al-Kutub, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1414h.
- sharḥ al-Zarkashī: Shams al-Dīn Muḥammad ibn ‘Abd Allāh al-Zarkashī al-Miṣrī al-Ḥanbalī, t772h. Dār al-‘Ubaykān, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1413h.
- daqā‘iq ūlī al-nuhā li-sharḥ al-Muntahá (al-ma‘rūf bi-sharḥ Muntahá al-irādāt): Maṣṣūr ibn Yūnus ibn Ṣalāḥ al-Dīn Ibn Ḥasan ibn Idrīs albhwtá alḥnblá, t1051h. ‘Ālam al-Kutub, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1414h.
- Durar al-ḥukkām sharḥ Ghurar al-aḥkām: Muḥammad ibn Farāmarz ibn ‘Alī al-shahīr bi-Mullā, t885h. Dār lḥyā’ al-Kutub al-‘Arabīyah. wa-ma‘ahu: Ḥāshiyat al-Shurunbulālī.
- al-Dhakhīrah: Abū al-‘Abbās Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Idrīs ibn ‘Abd al-Raḥmān al-Mālikī al-shahīr bi-al-Qarāfī, t684h. taḥqīq: Muḥammad Ḥajjī, Sa‘īd A‘rāb, Muḥammad Bū Khabzah. Dār al-Gharb al-islāmy-Bayrūt, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1994m.
- Rawḍat al-ṭālibīn wa-‘umdat al-muftīn: Abū Zakarīyā Muḥyī al-Dīn Yaḥyá ibn Sharaf al-Nawawī, t676h. taḥqīq: Zuhayr al-Shāwīsh. al-Maktab al-Islāmī, byrwt-Dimashq, al-Ṭab‘ah al-thālithah 1412h.
- radd al-muḥtār ‘alá al-Durr al-Mukhtār: Ibn ‘Ābidīn, Muḥammad Amīn ibn ‘Umar ibn ‘Abd al-‘Azīz ‘Ābidīn al-Dimashqī al-Ḥanafī, t1252h. Dār al-Fikr, al-Ṭab‘ah al-thānīyah 1412h. wa-ma‘ahu: al-Durr al-Mukhtār llḥsfky sharḥ Tanwīr al-abṣār lil-Timirtāshī.
- Ṣaḥīḥ al-Bukhārī: al-Jāmi‘ al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh rwsnnh wa-ayyāmuh: Muḥammad ibn Ismā‘īl Abū Allāh al-Bukhārī al-Ju‘fī, t256h. taḥqīq: Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Dār Ṭawq al-najāh (muṣawwarah ‘an al-sultānīyah b’ḍāfh trqym trqym Muḥammad Fu‘ād ‘Abd al-Bāqī), al-Ṭab‘ah al-ūlá, 1422h.
- Ṣaḥīḥ Muslim: al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar bi-naql al-‘Adl ‘an al-‘Adl ilá Rasūl allhr: Muslim ibn al-Ḥajjāj Abū al-Ḥasan al-Qushayrī al-Nīsābūrī, t261h, taḥqīq: Muḥammad Fu‘ād ‘Abd al-Bāqī. Dār lḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī – Bayrūt.
- al-ṭuruq al-Ḥikmīyah: Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb ibn Sa‘d Ibn Qayyim al-Jawzīyah, t751h. Maktabat Dār al-Bayān.
- al-‘ināyah sharḥ al-Hidāyah: Muḥammad ibn Muḥammad ibn Maḥmūd, al-Rūmī al-Bābartī, t786h. Dār al-Fikr.
- Faṭḥ al-‘Azīz bi-sharḥ al-Wajīz: ‘Abd al-Karīm ibn Muḥammad al-Rāfi‘ī al-Qazwīnī, t623h. Dār al-Fikr.

al-Fatāwá al-Hindīyah: Lajnat ‘ulamā’ bi-ri’āsat Niẓām al-Dīn al-Balkhī. Dār al-Fikr, al-Ṭab‘ah al-thānīyah 1310h.

al-furū’ wa-ma’ahu taṣḥīḥ al-furū’ li-‘Alā’ al-Dīn ‘Alī ibn Sulaymān Mardāwī: Muḥammad ibn Mufliḥ ibn Muḥammad Shams al-Dīn al-Maqdisī al-Ḥanbalī, t763h. taḥqīq: ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turkī. Mu’assasat al-Risālah, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1424h.

al-Furūq (Anwār al-burūq fī anwā’ al-Furūq): Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Idrīs ibn ‘Abd al-Raḥmān al-Mālikī al-shahīr bi-al-Qarāfī, t684h. ‘Ālam al-Kutub. wa-ma’ahu: idrār al-Shurūq ‘alā Anwār al-Furūq: wa-huwa Ḥāshiyat Qāsim ibn ‘Abd Allāh al-ma’rūf bi-Ibn al-Shāṭṭ t723h.

al-qawānīn al-fiqhīyah: Abū al-Qāsim, Muḥammad ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn ‘Abd Allāh, Ibn Juzayy al-Kalbī al-Gharnāṭī, t741h.

Qurrat ‘Ayn al-akhyār li-takmilat radd al-muḥtār: ‘Alā’ al-Dīn Muḥammad ibn (Muḥammad Amīn al-ma’rūf bi-Ibn ‘Ābidīn) ibn ‘Umar ‘Ābidīn, t1306h. Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Kullīyāt Mu’jam fī al-muṣṭalaḥāt wa-al-furūq al-lughawīyah: Ayyūb ibn Mūsá al-Ḥusaynī al-qrymy al-Kaffawī, Abū al-Baqā’ al-Ḥanafī, t1094h, taḥqīq: ‘Adnān Darwīsh, Muḥammad al-Miṣrī. Mu’assasat al-Risālah – Bayrūt.

Kifāyat al-akhyār fī ḥall Ghāyat al-ikhtisār: Abū Bakr ibn Muḥammad ibn ‘Abd al-Mu’min ibn Ḥarīz al-Ḥusaynī al-Ḥiṣnī, t829h. taḥqīq: ‘Alī ‘Abd al-Ḥamīd blṭjy, Muḥammad Wahbī Sulaymān. Dār al-Khayr – Dimashq, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1994m.

Kashshāf al-qinā’ ‘an matn al-Iqnā’: Manṣūr ibn Yūnus ibn Ṣalāḥ al-Dīn albhwtá alḥnblá, t1051h. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

al-Lubāb fī ‘ulūm al-Kitāb: Abū Ḥafṣ Sirāj al-Dīn ‘Umar ibn ‘Alī ibn ‘Ādil al-Ḥanbalī al-Dimashqī al-Nu’mānī, t775h. taḥqīq: ‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd, ‘Alī Muḥammad Mu’awwaḍ. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah-Bayrūt / Lubnān, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1419h.

al-Majmū’ sharḥ al-Muhadhdhab (ma’a Takmilat al-Subkī wālmṭy’y): Abū Zakarīyā Muḥyī al-Dīn Yaḥyá ibn Sharaf al-Nawawī, t676h. Dār al-Fikr.

Ma’ālim al-tanzīl fī tafsīr al-Qur’ān: Muḥyī al-Sunnah, Abū Muḥammad al-Ḥusayn ibn Mas’ūd al-Baghawī, t510h. taḥqīq: Muḥammad ‘Abd Allāh al-Nimr, ‘Uthmān Jum’ah Ḍumayrīyah, Sulaymān Muslim al-Ḥarsh. Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, al-Ṭab‘ah al-rābi‘ah 1417h.

Muntahá al-irādāt: Taqī al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad al-Futūḥī al-Ḥanbalī al-shahīr bi-Ibn al-Najjār, t972h. taḥqīq: ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turkī. Mu’assasat al-Risālah, al-Ṭab‘ah al-ūlá 1419h.

Muntahá al-irādāt: Taqī al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad al-Futūḥī al-Ḥanbalī al-shahīr bi-Ibn al-Najjār, t972h. taḥqīq: ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turkī. Mu’assasat al-Risālah, al-Ṭab‘ah al-ūlā 1419h.

Majallat al-aḥkām al-‘adliyah: Lajnat mukawwanah min ‘iddat ‘ulamā’ wa-fuqahā’ fī al-khilāfah al-‘Uthmāniyah. taḥqīq: Najīb hwāwyny. al-Nāshir: Nūr Muḥammad, kārkhānh tjārti kutub, Ārām bāgh, Karātshī.

al-Mughnī: li-Muwaffaq al-Dīn Allāh ibn Aḥmad ibn Qudāmah t620h. taḥqīq: D. Allāh al-Turkī, D. ‘bdālfatḥ al-Ḥulw. al-Ṭab‘ah al-khāmisah 1426h, Dār ‘Ālam al-Kutub lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī’.

al-muḥīṭ al-burhānī fī al-fiqh al-Nu‘mānī fiqh al-Imām Abī ḥnyft: Abū al-Ma‘ālī Burhān al-Dīn Maḥmūd ibn Aḥmad ibn ‘Abd al-‘Azīz ibn ‘Umar ibn māzāta al-Bukhārī al-Ḥanafī, t616h. taḥqīq: ‘Abd al-Karīm Sāmī al-Jundī. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab‘ah al-ūlā 1424h.

al-Muhadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfi‘ī: Abū Ishāq Ibrāhīm ibn ‘Alī ibn Yūsuf al-Shīrāzī, t476h. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.

Mawāhib al-Jalīl fī sharḥ Mukhtaṣar Khalīl: Shams al-Dīn Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn Muḥammad al-Maghribī, al-ma‘rūf bi-al-Ḥattāb al-Mālikī, t954h. Dār al-Fikr, al-Ṭab‘ah al-thālithah 1412h.

maṭālib ūlī al-nuhā fī sharḥ Ghāyat al-Muntahā: Muṣṭafā ibn Sa’d ibn ‘Abduh al-Suyūṭī Shuhrah, alrḥybānā, t1243h. al-Maktab al-Islāmī, al-Ṭab‘ah al-thāniyah 1415h.

al-mubdī’ fī sharḥ al-Muqni’: Ibrāhīm ibn Muḥammad ibn ‘Abd Allāh ibn Muḥammad Ibn Mufliḥ Burhān al-Dīn, t884h. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab‘ah al-ūlā 1418h.

Minaḥ al-Jalīl sharḥ Mukhtaṣar Khalīl: Muḥammad ibn Aḥmad ibn Muḥammad ‘Ulaysh, Abū ‘Abd Allāh al-Mālikī, t1299h. Dār al-Fikr – Bayrūt, Ṭab‘ah 1409h.

al-muḥarrir fī al-fiqh ‘alā madhhab al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal: ‘Abd al-Salām ibn ‘Abd Allāh ibn al-Khiḍr ibn Muḥammad, Ibn Taymīyah al-Ḥarrānī, Abū al-Barakāt, Majd al-Dīn, t652h. Maktabat alm’ārf-al-Riyāḍ, al-Ṭab‘ah al-thāniyah 1404h-1984m.

al-Mudawwanah: Mālik ibn Anas ibn Mālik ibn ‘Āmir al-Aṣbahī al-madanī, t179h. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah, al-Ṭab‘ah al-ūlā 1415h.

al-Mabsūt: Muḥammad ibn Aḥmad ibn Abī Sahl Shams al-a’immah al-Sarakhsī, t483h. Dār al-Ma’rifah – Bayrūt, Ṭab‘ah 1414h.

alnnawādr wālzziyādāt ‘alā mā fī almdawwanah min ghayrihā min al’umhāti: Abū Muḥammad ‘Abd Allāh ibn Abī Zayd ‘Abd al-Raḥmān al-Nafzī, al-Qayrawānī, al-Mālikī, t386h. taḥqīq:

Majmū' min al-'ulamā'. Dār al-Gharb al-Islāmī, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-ūlā 1999M.

nihāyat al-muḥtāj ilā sharḥ al-Minhāj: Shams al-Dīn Muḥammad ibn Abī al-'Abbās al-Ramlī, t1004h. Dār al-Fikr, Bayrūt, Ṭab'ah 1404h. ma'ah: Ḥāshiyat Abī al-Ḍiyā' Nūr al-Dīn ibn 'Alī alshbrāmsy al'qhry, t1087h. wa-ma'ahu: Ḥāshiyat Aḥmad ibn 'Abd al-Razzāq al-ma'rūf bālmghrby al-Rashīdī, t1096h.

al-Hidāyah 'alā madhhab al-Imām Aḥmad: Maḥfūz ibn Aḥmad ibn al-Ḥasan, Abū al-khiṭāb al-Kalwadhānī, t510h. taḥqīq: 'Abd al-Laṭīf Hamīm, Māhir Yāsīn al-Faḥl. Mu'assasat Ghirās lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Ṭab'ah al-ūlā 1425h.

al-Hidāyah fī sharḥ bidāyat al-mubtadī: 'Alī ibn Abī Bakr ibn 'Abd al-Jalīl al-Farghānī al-Marghīnānī, Abū al-Ḥasan Burhān al-Dīn, t593h. taḥqīq: Ṭalāl Yūsuf. Dār lḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Claim of Debt Against the Deceased

Khaled bin Mohammed Bamshmoos

Associate Professor of Fiqh, Department of General Courses, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

kmsbamshmoos@kau.edu.sa

Abstract. This research aims to demonstrate the importance of debt in Islamic jurisprudence, particularly concerning the deceased, and affirms that the creditor has the right to file a lawsuit against the deceased. It concludes that people's rights do not expire with the death of the debtor, and that legal action against the deceased before and after the division of the estate is acceptable in court. The study reveals how the proceedings of such a lawsuit are influenced by certain conditions, the most important of which are: formalizing the claim and the estate, administering an oath to the claimant, and the presence of evidence. This serves to affirm the debt owed to the living and to protect the wealth of the heirs after the death of their predecessor. Since the defendant in such cases is absent and cannot be present, some exceptions arise regarding evidence, such as placing the oath upon the claimant. It became evident that the stance of the heirs toward this lawsuit significantly affects its acceptance or rejection in the absence of evidence from the claimant. It is noted that evidence is accepted in this lawsuit even if the estate has already been divided, which aligns with the new Civil Transactions Law.

Keywords: Lawsuit, Debts, Deceased, Estate.

دور رأس المال البشري في تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات بالتطبيق على أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة الباحة وجامعة القاهرة شيماء أسامه محمد صالح

أستاذ مساعد، قسم إدارة الأعمال، كلية إدارة الأعمال، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية
مدرس إدارة الأعمال، المعهد العالي للدراسات النوعية، قسم العلوم الإدارية، مصر

المستخلص. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة دور رأس المال البشري في جامعة الباحة والقاهرة، والكشف عن المعوقات التي تواجهها وإلقاء الضوء على العلاقة بين دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي، وتمثلت عينة الدراسة في ٣٠٠ من أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية.

وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات، حيث توصلت للعوامل المعززة لدور رأس المال البشري بالجامعتين وأظهرت دورهم بتحسين كفاءة التحول الرقمي ويرجع ذلك للتحويلات الإقليمية والدولية بالثورة الصناعية الرابعة حيث أصبح رأس المال البشري هو رأس المال الحقيقي لدوره الفعال بتحويل المعرفة لقيمة مضافة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين توافر معرفة ومهارات لرأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي، نظراً لأهمية رأس المال البشري بزيادة الإنتاجية من خلال مهاراتهم المعرفية والتقنية كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين توافر إبداع وابتكار رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي، حيث يعد ذكاء رأس المال البشري وابتكاراته من المصادر الضرورية لتنمية اقتصاديات الدول بالمستقبل.

الكلمات المفتاحية: رأس المال البشري، التحول الرقمي، الإبداع والابتكار.

مقدمة

تشير الدراسات إلى مساهمة قطاع التعليم بنسبة ٥٪ من نفقات الناتج المحلي الإجمالي بالدول العربية، لما له من دور بتنمية الاقتصاد الرقمي وإنتاج قيمة مضافة لاعتماده على معارف الموارد البشرية والتي تعد محورياً حيويًا لمواكبة الدول للثورة المعلوماتية^(١)، ويُعد رأس المال البشري من أهم الموارد وأهم مؤشرات جاهزية المؤسسات، حيث أن نجاح الحكومات الالكترونية يقاس بمدى كفاءته^(٢)، نظراً لما

١ جامعة الدول العربية.(٢٠٢٠)، الرؤية العربية للاقتصاد الرقمي، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مصر.

Alghamdi SA. 2016. Key Factors Influencing the Adoption and Utilization of E Government Systems and Services in (٢) Saudi Arabia, Ph.D, University of Sussex, United Kingdom

يقدمه من تقنيات فعالة تسهم بتحسين الأداء وجودة العمل، ولذلك سارعت دول العالم إلى تبني التقنيات والخدمات الإلكترونية متطورة، وتطوير أساليب تقديمها^(٣).

وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ أنشأ صاحب السمو الملكي محمد بن سلمان برنامجاً لتنمية القدرات البشرية كأحد البرامج المستحدثة لرؤية المملكة حيث ركز على تأهيل المواطنين لامتلاك قدرات تمكنهم من المنافسة عالمياً وتطوير مهارات المستقبل مما يمكنهم من المشاركة بالتنمية المستدامة لتحقيق التميز بالأداء الحكومي، كما تهدف استراتيجية الحكومة السعودية الرقمية من عام ٢٠٢٣ إلى ٢٠٣٠ لتعزيز الشمول الرقمي حيث يشير الهدف الاستراتيجي ٦.٢ لتعزيز القدرات والمهارات ودعم الثقافة الرقمية^(٤)، وتواجه الجامعات تحديات عديدة في ظل التغيرات السريعة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذلك لابد لها من الاستجابة لتحديات التحول الرقمي لتحقيق احتياجات التنمية المستدامة^(٥).

وتتمثل التحديات التي تواجهها الجامعات السعودية في التحول للنظام الجديد للجامعات مما يستدعي ضرورة توجيهها للاستثمار الرقمي لمواكبة هذا التحول وإنتاج المعرفة التكنولوجية، كما تواجه الجامعات المصرية تحديات تخص تحقيق الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية والثقافة الرقمية، وقد أثبتت الدراسات أنه لابد للمؤسسات من تحديد آليات الاستفادة من محتواها الرقمي وتقنياتها، والارتكاز على تأهيل رأس مال بشري للتعامل مع التكنولوجيات الحديثة لزيادة الإنتاجية والتنافسية، مما يتطلب دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمهارات الإبداعية بالمناهج الدراسية^(٦)، ولن يتأتى تحقيق ذلك إلا من خلال اهتمام الجامعات بتطوير رأس المال البشري، والاهتمام بتشجيع القدرات الرقمية، والاستعداد لتبني التحول الرقمي والابتكار من حيث القدرات الرقمية للقوى العاملة، مما يؤثر على الأساليب المعيشية وعلى تفكير المجتمعات المعاصرة مما أحدث تحولات جذرية في الاقتصاد العالمي.

ويسعى هذا البحث لنشر الوعي بالأدوار المتعددة للتحول الرقمي حيث يقتصر مفهومه بالجامعات على التحول على التعليم الإلكتروني فقط، وإنما تمتد أهميته لتنمية الاقتصاد الرقمي، وكذلك التعرف على دور رأس المال البشري في تعزيز روح المبادرة والابتكار الرقمي، وعلى دور الجامعات باستحداث مناهج مبتكرة عن الابتكار القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

(٣) الهيتي، نوزاد عبد الرحمن (٢٠١٦). قراءة لواقع الحكومات الإلكترونية في دول الخليج. التعاون الصناعي في الخليج العربي، ص ٩٠ - ٩٥.

(٤) هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٣)، استراتيجية الحكومة الرقمية السعودية من عام ٢٠٢٣ إلى ٢٠٣٠، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(٥) عبد الصمد، سميرة. (٢٠١٦)، دور الاستثمار في رأس المال البشري وتطوير الكفاءات في تحقيق الاداء المتميز بالمنظمات شركة الاسمنت عين التوتة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

(٦) الإسكوا (٢٠١١). تعزيز قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، مكتبة محمد بن راشد آل مكتوم الإلكترونية، الإمارات.

مشكلة البحث:

أثبتت الدراسات عدم اهتمام المؤسسات بدور رأس المال البشري وقدراته الرقمية بالتعامل مع التقنيات المختلفة، كما أنه لا توجد سياسات وبرامج واضحة لإدارة رأس المال البشري بالجامعات نتيجة عدم وجود آليات مناسبة لتشجيع الأفكار الإبداعية، كما تشير منظمة العمل الدولية إلى أن ٨٠٠ مليون شخص قد يفقدون وظائفهم بسبب التحول الرقمي بحلول عام ٢٠٣٠ نتيجة عدم توجه صانعي سياسات التحول الرقمي لأنسب الاستراتيجيات والخطط، مما يستدعي ضرورة اكتسابهم المعارف والمهارات وإعادة تشكيل أفكاره حول التحول الرقمي للتوصل لحلول المشكلات التكنولوجية^(٧).

وتتمثل الخطورة في أن نسبة مؤشر جاهزية السعودية للتحول الرقمي لعام ٢٠٢١ تمثل ٥٧.٠٠% وبذلك يكون ترتيبها ٥٨ عالمياً، بينما نسبته بمصر ٣٨.٠% وبذلك ترتيبها هو ٨٧ عالمياً^(٨)، ويرجع ذلك لأن الجامعات لا تزال تفتقر للبنية الإدارية الداعمة لرأس المال البشري نتيجة افتقارها للرؤية الرقمية والالتزام بتنفيذها بفعالية نتيجة لعدم اهتمامهم بمبادرات التحول الرقمي، ويرجع ذلك لضعف اهتمامهم بدور رأس المال البشري عند وضع خطط واستراتيجيات التحول الرقمي واللائمة لتلبية متطلبات التقنيات المستقبلية، من خلال استخدام التكنولوجيا الجديدة بالتعليم، وتكمن المشكلة في أن نسبة مؤشر رأس المال البشري لعام ٢٠٢٠ بالسعودية ٨٦.٤٨% بينما بلغت نسبته بمصر ٦١.٩٢%^(٩)، وهذه النسب لا تزال متأخرة نتيجة عدم وجود استراتيجيات واضحة لرأس المال البشري تهتم بالتركيز على الأبعاد التكنولوجية وعلى تنمية واستثمار رأس المال البشري بجامعة القاهرة ولا بجامعة الباحة، وبالرغم من أن جامعتي القاهرة والباحة قد حولتا التعليم إلى الإلكتروني، إلا أن الموقع الإلكتروني للجامعتين لا يشمل كل ما يقوموا به من أنشطة، وقد ألزمت جامعة القاهرة طلاب الدراسات العليا بالتدريب على التحول الرقمي كمتطلب وعقدت اتفاقية مع مجلس الوحدة الاقتصادية العربية للتحول للاقتصاد الرقمي وبالرغم من ذلك غير واضح بنودها حتى الآن^(١٠)، كما تقلدت جامعة الباحة المرتبة ٢٦ بين الجهات الحكومية بمؤشر مجموعة التعليم

(٧) منظمة العمل الدولية. (٢٠١٨)، الأفاق الاجتماعية العالمية للتشغيل "الوظائف الخضراء"، جنيف، سويسرا.

(٨) نايف فايد نايف الرشيدى. (٢٠٢٠)، إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية بدولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد ٤، العدد (١١)، دار الكتب المصرية، القاهرة.

(٩) UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT, TECHNOLOGY AND INNOVATION REPORT 2021, Catching technological waves Innovation with equity, United Nations, Geneva, Switzerland.

(١٠) جامعة القاهرة. (٢٠١٨)، استراتيجية التحول للاقتصاد الرقمي، إتفاقية جامعة القاهرة مع مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مؤتمر الاقتصاد الرقمي العربي، الإمارات.

والتدريب، حيث أن لديها عمادة للتعليم الإلكتروني ومنصة تعليمية "رافد"^(١١)، إلا أنها لا يوجد لديها ترتيب بمؤشرات التحول الرقمي والذي تقيس النضج والالتزام بالمعايير لتحسين أداء وفاعلية الجهات الحكومية، وتحقيقاً لمستهدفات رؤية السعودية، وتكمن المشكلة في صعوبة تبني قياسٍ موحدٍ لرأس المال البشرى نظراً لصعوبة قياسه، حيث يصعب قياس مكوناته من المعرفة، والقدرات الرقمية والمهارات الرقمية التي يمتلكها رأس المال البشرى وهذه المكونات هي التي تستخدم تقنيات التحول الرقمي^(١٢).

وتتمثل مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي الآتي:

• ما دور رأس المال البشرى في تحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

وتتفرع منها تساؤلات فرعية كما يلي:

• ما دور معرفة ومهارات رأس المال البشرى في تحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

• ما دور ابداع وابتكار رأس المال البشرى في تحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

• التحديات التي تواجه دور رأس المال البشري وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

أهمية البحث:

١. بيان العلاقة بين رأس المال البشرى وبين التحول الرقمي كموارد هامة تعتمد على قيم وأهداف الجامعات.

٢. إلقاء الضوء على دور رأس المال البشرى في توفير المهارات الرقمية.

٣. إبراز دور رأس المال البشرى في تطوير مهارات الموظفين وفي توفير التدريبات اللازمة لهم لتطبيق التحول الرقمي.

٤. الوصول لحلول هادفة لتحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات.

أهداف البحث

١. التعرف على الواقع الفعلي لمتطلبات دور رأس المال البشري في جامعة الباحة والقاهرة

٢. تحديد الواقع الفعلي لتوافر متطلبات عملية التحول الرقمي بالجامعات.

(١١) هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٢)، قياس التحول الرقمي ٢٠٢٢، الرياض، السعودية.

(١٢) المصطفى بنتور. (٢٠٢٠)، منهجيات بناء وحساب مؤشرات رأس المال البشري مع الإشارة إلى وضع الدول العربية، صندوق النقد العربي، الامارات العربية المتحدة.

٣. الكشف عن المعوقات التي تواجه رأس المال البشري بالجامعات.

٤. إلقاء الضوء على العلاقة بين دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي

متغيرات البحث: على ضوء المشكلة موضوع الدراسة وأهدافها تم تطوير نموذج يتكون من:
المتغير المستقل: وقياس دور رأس المال البشري، ويتمثل في أبعاد رأس المال البشري^(١٣) (المعرفة،
والمهارات، الابداع، والابتكار)^(١٤).

المتغير التابع: وقياس تحسين كفاءة التحول الرقمي.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد علاقة دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين دور رأس المال البشري
وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات.

ويتفرع منه الفرضيات التالية:

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين توافر معرفة
ومهارات لرأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين توافر ابداع وابتكار
رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تم تطبيقها على جامعة الباحة بالسعودية وجامعة القاهرة بمصر للتعرف على دور رأس
المال البشري في تحسين كفاءة التحول الرقمي.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة من شهر ٣ عام ٢٠٢٢ وحتى ١ للعام الدراسي ٢٠٢٣.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على دور رأس المال البشري في تحسين كفاءة
التحول الرقمي.

الحدود البشرية: تنطبق الدراسة على القيادات من أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة الباحة
وجامعة القاهرة من ذوى الخبرة، وتم اختيارهم نظراً لاختلاف الثقافات واختلاف تصنيف الجامعات

(١٣) الزايد، منى جاسم. (٢٠١٥). الاستثمار في رأس المال البشري: نموذج مقترح، المؤتمر الثاني لمعاهد الادارة العامة والتنمية الادارية في
دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ص. ٩٣٠.

(١٤) محمد، شيماء أسامة. (٢٠٢٢)، دور رأس المال البشري في التحول الرقمي لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، حقيبة تدريبية، وزارة الاتصالات
ومبادرة العطاء الرقمي، المملكة العربية السعودية.

وقفزتها النوعية بالتصنيف العالمي QS.

منهج البحث:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي لتناول الجانب المفاهيمي، والمنهج التحليلي في تناول الجانب التطبيقي للدراسة، فالمنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب نظراً لقدرته على تشخيص المشكلة وتحديد العلاقات بين المتغيرات وتفسير البيانات علمياً دقيقاً والتعبير عنها كمياً وكيفياً تحقيقاً لأهداف الدراسة وقد تضمنت استمارة استبيان المحاور الأساليب العلمية الذى يجب أن تنتهجها الجامعات لإبراز دور رأس المال البشرى بتحسين كفاءة التحول الرقمي لتحقيق المزايا التنافسية للجامعات، والاستثمار برأس المال البشرى وتفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كمياً وكيفياً، ومن هذه الأساليب فهم طرق تخطيط الجامعات لتنمية قدرات رأس المال البشرى بحيث تستطيع استباق الحلول للقضايا الاقتصادية والخاصة بالفجوة الرقمية وإيجاد حلول تنمية ورقمية.

مصطلحات الدراسة:

رأس المال البشري: اكتساب المعارف والمهارات واستثمار إمكاناتهم لتنمية كفاءتهم الإنتاجية بالوظائف بهدف توفير الحلول للعملاء^(١٥).

التحول الرقمي: هو الاستثمار بالفكر وتغيير السلوك بهدف إحداث تحول جذري بطريقة العمل للاستفادة من التطور التقني وخدمة المستفيدين بشكل أفضل^(١٦)، كما يعرف بأنه تطوير نماذج الأعمال بشكل استراتيجي، لتكون نماذج رقمية مستندة على تقنيات وشبكات الاتصال^(١٧).

المقدمة:

يسهم رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي، مما يسهم بتحقيق أهداف التنمية المستدامة ويعتمد تحسين كفاءة التحول الرقمي على كفاءة التكنولوجيا والانترنت عند تقديم الخدمات، وعلى مهارات رأس المال البشرى في إنتاجها وتطبيقها وتشغيلها واستخدامها، ويتم قياس رأس المال البشرى من خلال قياس تكلفة الاستثمار بالموارد البشرية، ثم قياس العوائد المتحققة من الاستثمار بالموارد البشرى^(١٨).

(١٥) البنك الدولي. (٢٠٢٠)، مؤشر قياس رأس المال البشرى، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.

(١٦) الأمم المتحدة. (٢٠٢٠)، مسح الحكومة الإلكترونية، الحكومة الرقمية في عقد العمل من أجل التنمية المستدامة، إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، نيويورك.

(١٧) هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٢)، قياس التحول الرقمي ٢٠٢٢، الرياض، السعودية.

(18) UNITED NATIONS, (٢٠١٦), The Task Force on Measuring Human Capital , Guide on Measuring Human Capital, UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE, United Nations, New York and Geneva.

ويشير رأس المال البشري إلى المهارات والمعرفة والقدرات التي يمتلكها رأس المال البشري، كما يعتبر التحول الرقمي عملية تبني التكنولوجيا الرقمية واستخدامها بجميع جوانب الحياة والعمل، ولرأس المال البشري دوراً حاسماً بتحقيق التحول الرقمي وتحسين كفاءة العمليات، حيث تشير الدراسات أننا بالثورة الصناعية الرابعة بالقرن ٢١ تواجه المؤسسات تحديات وآفاق جديدة؛ مما يتطلب إعدادها لجيل منتج قادر على التعامل مع التطور التكنولوجي من خلال تأهيل رأس المال البشري على التحول الرقمي^(١٩).

مفهوم رأس المال البشري: حيث يتوقف نجاح مؤسسات التعليم العالي على قدرتهم على التكيف مع التغيرات السريعة واستيعاب الإستراتيجيات الحديثة حيث يتميز بدوره الفعال بتحسين كفاءة التعليم من خلال تطوير مهارات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والاداريين في استخدام التكنولوجيا التعليمية وتعزيز الوعي التقني ويتمثل دوره في تدريبهم على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية وتطوير محتوى تعليمي مبتكر يستفيد من التكنولوجيا الحديثة لرفع القدرة التنافسية المستدامة وخلق مجتمعات قائمة على المعرفة والمعلومات على المستويين الوطني والدولي^(٢٠).

مكونات رأس المال البشري:

المعرفة: أصبحت عملية توظيف المعرفة هو الطريق الرئيسي لتحقيق التنمية المستدامة، حيث تعد المعرفة عنصراً إستراتيجياً لتحقيق المزايا التنافسية فالمعرفة المتجددة والمبتكرة من أهم وسائل نجاح المؤسسات في إنتاج ونشر المعرفة^(٢١)، كما تعتبر أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بتحويل المعلومات لمعرفة ثم تحويلها لابتكارات بعصر النهضة التكنولوجية^(٢٢)، ولذلك يعتبر توافر رأس المال البشري ضرورياً لإنشاء المعرفة، وتتضمن المعرفة المهنية والفنية وفهم بيئة الأعمال المتغيرة وطرق استخدام التكنولوجيا

الابداع والابتكار: يعرف الإبداع بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة للشركات أو المؤسسات، وذلك من خلال تطبيق أفكار جديدة من خلال القيام بعملية وأنشطة منتظمة وطرح الأسئلة ومقارنة الاجابات واقتراح الحلول على صناع القرار لتطوير العمل، وإنتاج الموارد والإمكانات للوصول

(١٩) المنتدى الاقتصادي العالمي. (٢٠١٩)، تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٨، جنيف، سويسرا

(٢٠) أحمد إبراهيم سلمي. (٢٠١٧)، تصور مقترح لخطوات تحسين إدارة رأس المال البشري بمؤسسات التعليم العالي بشمال سيناء في ضوء متطلبات تنميتها، مجلة الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة العريش، مصر، العدد ١٥.

(٢١) الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠)، رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات، مصر، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، مجلد ٧٨.

(٢٢) هيثم على حجازي (٢٠١٤): **المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة، مدخل لتحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

للإبداع الاقتصادي أو الإداري^(٢٣).

كما يعرف الابتكار بأنه منتج أو عملية يساعد الدول على تحقيق النمو الاقتصادي المستدام بما يتماشى مع خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ لمعالجة المشكلات، والوصول لحلول اقتصادية وفرص عمل مستدامة، كما يزود رواد مشاريع الأعمال والشركات بالحوافز لتطوير مجتمعاتهم، ويزود الحكومات بالوسائل اللازمة للتحول الرقمي^(٢٤).

مفهوم التحول الرقمي: تتعدد مفاهيم التحول الرقمي الناتجة عن التقنيات الرقمية الحديثة كالذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، لما له من دور فعال في إنتاج كميات كبيرة وجديدة من المعلومات، والتي تساهم بصنع القرارات والتخطيط الاستراتيجي^(٢٥)، كما يعرف بأنه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تساهم بتطوير الأداء المؤسسي لزيادة الفاعلية والكفاءة بمستوى تقديم الخدمات الحكومية عبر توظيف التقنيات الحديثة والمتجددة^(٢٦)، وتشير الدراسات إلى أن التحول الرقمي هو مفهوم يشمل على الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية لتحقيق أعلى استفادة ممكنة من قواعد البيانات، في ظل وجود بنية تحتية تستوعب التغيرات المستقبلية، وتدريب مقدمي الخدمات على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوفير شبكة انترنت قوية يستطيع من خلالها الموظف أو الطالب أن يتحول رقمياً ويسير التطور^(٢٧).

التحديات التي تواجه دور رأس المال البشري:

- معدلات الفقر والأمية، ومعدلات البطالة.
- وفي هجرة رأس المال البشري، وحاجة تلك المؤسسات لإعداد كفاءات قادرة على المنافسة العالمية في عصر التحول الرقمي وعجزها عن تجهيز نوعية بعينها من المبدعين الموهوبين الذين يستطيعون التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة عالية
- وعدم القدرة على تحويل السياسات لبرامج محددة^(٢٨).

(٢٣) طلال نصير وآخرون. (٢٠١١)، أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية، الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية دولية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سعد دحلب، البليدة.

(٢٤) الاتحاد الدولي للاتصالات. (٢٠٢٠)، سد الفجوة في مجال الابتكار الرقمي، مجموعة أدوات لوضع مشاريع أنظمة إيكولوجية مستدامة قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مكتب تنمية الاتصالات، الاتحاد الدولي للاتصالات، جنيف، سويسرا

(25) Anzolla G, Lorenz A, Spektor EM, Schilling M, Solinas G, Tucci Ch. , (٢٠١٨), Academy of Management Discoveries (AMD) SPECIAL ISSUE - CALL FOR PAPERS Digital Transformation: What Is New If Anything? Academy of Management Discoveries. 2018; 4:3:378–38.

(٢٦) وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، (2022)، تقرير التحول الرقمي الوطني، وحده التحول الرقمي، السعودي

(27) Abdelmalak, M; Eldabbagh, F; Hassan, I. (2020). Start-ups and Human Capital Management in Egypt: In Search of Decent Jobs. The Public Policy Hub, School of Global Affairs and Public Policy, The American University in Cairo.

(٢٨) محمد، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٣)، دور رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي في مصر، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة

قناة السويس، مصر.

- وفى تحكم الموازنة العامة للمنظمة بتقدير الاحتياجات من الموارد البشرية، وفى اعتماد المنظمة على المصادر الخارجية فى عملية الاستقطاب، مما يخفض الروح المعنوية الحالية للعاملين بالمنظمة.
- ضعف امتلاك الجامعات حوافز إدارية ومالية تجعلها أكثر جاذبية للإبداع والابتكار، كما يمثل قلة التناسب بين أعداد الطلاب و بين أعداد أعضاء هيئة التدريس^(٢٩).

متطلبات التحول الرقمي:

- القيادة الإدارية، تعليم وتدريب العاملين.
- تنمية رأس المال البشرى وتغيير الثقافة التنظيمية.
- الاحتياجات البشرية، والإدارة الالكترونية^(٣٠).

دور التحول الرقمي بالجامعات:

- نماذج عمل جديدة تساعد على تبسيط الإجراءات وتقليل وقت تقديم الخدمة.
- التخلص من العمليات التقليدية لزيادة الإنتاجية وتحسين مستوى أداء الخدمات.
- تقليل الإنفاق الحكومي على الخدمات، ورفع مستوى أداءها، وإدخال خدمات جديدة.
- زيادة الثقة فى المنظمات العامة وتحقيق الاستدامة المؤسسية^(٣١).

واقع دور رأس المال البشرى وعلاقته بالتحول الرقمي بالجامعات السعودية:

صنفت السعودية بالمجموعة المتميزة لما لديها من قدرات تقنية عالية وتتقدم بسرعة^(٣٢)، إلا أن الغالبية العظمى من جامعاتها لا يوجد لديها استراتيجيات رقمية للتحول الرقمي أو استراتيجيات تخص تنمية رأس المال البشرى، ومن الجهود المبذولة بمجال التحول الرقمي " برنامج التحول الرقمي " وهو من برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما هدفت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحقيق وطن رقمي طموح^(٣٣)، كما أنشأت المملكة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد لبناء مجتمع معلوماتي، وقد ظهرت العديد من

(٢٩) عبيد، صفاء عبد العزيز. (٢٠١٥)، التخطيط الإستراتيجي لاستقطاب الموارد البشرية ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمحافظة شمال سيناء دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، مصر.

(30) Hani Brdsee.(2021), A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study on a University E-Service, Sustainability.

(٣١) الحجيلان، محمد بن إبراهيم (٢٠٢٠)، التحول الرقمي في التعليم: رؤية وفق مفهوم تحسين الأداء البشرى، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

(٣٢) جامعة الدول العربية. (٢٠٢٠)، الرؤية العربية للاقتصاد الرقمي، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مصر.

(٣٣) وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، (2022)، تقرير التحول الرقمي الوطني، وحده التحول الرقمي، السعودية.

الإنجازات الرقمية كتطبيق أبشر لتنفيذ أي خدمة إجراءات نهاية الخدمة، كما قامت المملكة بإنشاء هيئة الحكومة الرقمية بهدف إنشاء تفاعلات رقمية وخدمات إلكترونية بين المواطنين والحكومة وقطاع الأعمال، كما عملت على تنفيذ خطة العمل للاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي ٢٠٢٠-٢٠٢٤ الهادفة لتحقيق حكومة ذكية في الدولة^(٣٤). وقد تقلدت المملكة المرتبة الثانية عالمياً بين مجموعة دول العشرين ضمن تقرير التنافسية الرقمية، كما حققت المركز الثالث في محور القدرات الرقمية بين دول مجموعة العشرين^(٣٥)، كما احتلت المركز الأول بين الدول الخليجية^(٣٦).

ولدى جامعة الباحة عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات وقد قامت بتحويل التعليم إلى إلكتروني على منظومة رافد كمنصة للعمل الأكاديمي والإداري ونظام جامعتي للتواصل مع الموظفين، ونظام أكاديمي للتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس ولكن تظل تعاني من مشكلة ضعف شبكه الانترنت وضعف أجهزة الكمبيوتر المستخدمة بالعمل، كما توجد لديهم إدارة التحول الرقمي تتولى عملية التخطيط ومتابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي بالجامعة وفق التشريعات والسياسات والمشاريع الوطنية للتحول الرقمي. وكذلك رفع مستوى الالتزام بمتطلبات قياس التحول الرقمي الحكومي وتطوير المقدرات الرقمية^(٣٧).

واقع دور رأس المال البشرى وعلاقته بالتحول الرقمي بالجامعات المصرية:

أنشأت مصر المركز القومي للتعلم الإلكتروني عام ٢٠٠٥ ويهدف للنهوض بجودة التعليم العالي من خلال إدراج التعلم الإلكتروني، وبالرغم من وجود استراتيجية رقمية وطنية مخططة للتحول الرقمي بمصر ومؤسساتها^(٣٨)، إلا أنها صنفت بالمجموعة الصاعدة بمؤشر التطور الرقمي لما لديها من مؤشرات رقمية منخفضة ولكنها تتقدم بسرعة للانتقال للمجموعة المتميزة^(٣٩)، كما تم تغيير مسمى وحدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالجامعات إلى وحدات التحول الرقمي، كما تم إنشاء مراكز تري وإبداع مصر الرقمية بالجامعات المصرية وقاموا بتدريب ١٧ ألف متدرب على شهادة أساسيات التحول الرقمي بالجامعات المصرية^(٤٠)، كما وضعت جامعة القاهرة خطة شاملة للتحول إلى جامعة ذكية متكاملة من جميع النواحي التعليمية والتطبيقية قائمة على التحول الرقمي، كما تم إنشاء منصة جامعة القاهرة التعليمية الذكية والتي تُعد من أقوى أنظمة التعليم الذكي في العالم، حيث تتضمن مجموعة من الأنظمة المتكاملة كنظام البلاك بورد ونظام

(٣٤) هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٣)، استراتيجية الحكومة الرقمية السعودية من عام ٢٠٢٣ إلى ٢٠٣٠، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(٣٥) المركز الأوروبي للتنافسية الرقمية. (٢٠٢١)، تقرير التنافسية الرقمية والتقدم الرقمي، برلين، ألمانيا

(٣٦) مركز التنافسية العالمي. (٢٠٢٢)، الكتاب السنوي للتنافسية العالمية، المعهد الدولي للتنمية الإدارية، لوزان، سويسرا.

(٣٧) التحول الرقمي. (٢٠٢٣)، عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات، جامعة الباحة، السعودية.

(٣٨) وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. (٢٠٢٢)، استراتيجية الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ٢٠٣٠ " تقرير وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، الكتاب السنوي لوزارة الاتصالات، مصر.

(٣٩) جامعة الدول العربية. (٢٠٢٠)، الرؤية العربية للاقتصاد الرقمي، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مصر

(٤٠) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٢١)، الوزارة في أرقام، مصر.

الامتحانات ونظام متكامل للمراجع العلمية والمواد التعليمية، ونظام للاجتماعات، وبرامج كشف الانتحال^(٤١).

دور رأس المال البشرى في تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات

يحتاج تطوير قدرات وكفاءات الموارد البشرية في مجال التحول الرقمي إلى توفير موارد بشرية مؤهلة ومدربة له عدة أبعاد كالأبعاد الاقتصادية، مما يسمح للفرد بإيجاد فرص عمل لإنتاج وتحقيق قيمة مضافة تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، حيث يهدف رأس المال البشرى لإعداد كوادر بشرية وطنية ولتنمية مهارات القادة وتمكينهم من إدارة وقيادة فرق عملهم بفاعلية في بيئة تتميز بالتغيرات والتحديات الكبيرة لإنتاج مجتمع رقمي، وتوجيه مواهبهم نحو الابداع في المجالات الرقمية، وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق التميز بالأداء البشرى

ويعتبر التحول الرقمي أداة لتحسين الكفاءة وترشيد النفقات وتطبيق خدمات جديدة بسرعة، حيث أصبح الطلب الاقتصادي على التحول الرقمي أمراً ملحاً، ومن المبادئ التوجيهية الهامة للأسس الرقمية بالدول العربية وذلك من خلال تطوير مهارات رأس المال البشرى، فبأدائه الفعال ستتحقق أهداف التنمية المستدامة، كما أنه هو من يقوم بعملية التطوير المستمر للبنية التحتية الرقمية من خلال صياغة الأهداف ووضع الخطط الزمنية لإتاحة الوصول والتواصل مع أصحاب المصلحة. كما يتطلب استخدام التكنولوجيا الرقمية مهارات عديدة كمهارة تحليل البيانات والمعلومات وإدارة المعرفة و، والمهارات القيادية وإدارة المشروعات وحل المشكلات، وهذه المهارات والكفاءات إذا تم تطويرها لرأس المال البشرى أمر ضروري لتنمية الاقتصاد الرقمي^(٤٢).

الدراسات السابقة:

ويتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في أهداف والمتمثلة في التعرف على طرق إحداث تغيير جذري في مفهوم استثمار رأس المال البشرى تستخدمه الجامعات في ظل التحول للوظيفة الرقمية حيث أن اهتمام الجامعات بإدارة رأس المال البشرى وتوجيهه نحو تحقيق التحول الرقمي يؤثر إيجاباً على مساهمتهم بإقامة وتنمية المشروعات الرقمية وتضمينها بخططهم الاستراتيجية، مما يساعد على تلبية الاحتياجات التنموية، وتحقيق رؤية التنمية المستدامة ٢٠٣٠.

دراسة رقم (١) " فريضة العمرى " لعام ٢٠٢٣^(٤٣) ، بعنوان "دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في

(٤١) الخشت، محمد عثمان. (٢٠٢٠)، إنجازات جامعة القاهرة من عام ٢٠١٩ - ٢٠٢٠، جامعة القاهرة.

(٤٢) جامعة الدول العربية. (٢٠٢٠)، الرؤية العربية للاقتصاد الرقمي، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مصر

(٤٣) العمرى، (٢٠٢٣)، بعنوان "دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمات"، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٩، العدد ٣، مصر.

ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمات"، وتهدف على التعرف على دور سياسات التعليم بالتحول الرقمي بمحافظة القنفذة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ككل جاءت مرتفعة، كما أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور سياسات التعليم في تصميم البرامج التعليمية الرقمية.

دراسة رقم (٢) السواط، والحري لعام ٢٠٢٢^(٤٤)، بعنوان "أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي، حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز"، وتهدف للتعرف على أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس الجامعي ومتطلباته، وقد توصلت إلى وجود أثر للتحول الرقمي في الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس.

دراسة رقم (٣) "محمود عبد الله" لعام ٢٠٢١^(٤٥)، بعنوان "التحول الرقمي كآلية لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، وتهدف الدراسة لتحديد مستوى التحول الرقمي بمؤسسات التعليم الجامعي وتحديد مستوى رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، وتحديد الصعوبات التي تواجه التحول الرقمي لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، وتوصلت للآليات المقترحة لتدعيم التحول الرقمي لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي.

دراسة رقم (٤) "حليم ورزق" لعام ٢٠٢١^(٤٦)، بعنوان "التحول الرقمي والتعلم عن بعد بالمملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا بالإشارة إلى تجربة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وهدفت الدراسة إلى التعرف على التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية ومدى جاهزيتها في القيام بعملية التعليم عن بعد ومواجهة جائحة كورونا والدور المستقبلي لهذا التحول وأهميته في تحسين الأداء لدى الجامعات وتطويرها، وتوصلت لعدد من النتائج أهمها أن التحول الرقمي والتعلم الإلكتروني مطلباً ضرورياً حيث أن الاهتمام بالبنية التكنولوجية والعمل على تحديثها.

دراسة رقم (٥) "Duman, Bicen" لعام ٢٠٢٠^(٤٧)، وهدفت إلى التعرف على تأثير عملية التحول الرقمي الأخيرة على التزام الشركات في المؤسسات التعليمية، وتم تحليل المؤسسات التعليمية على مستوى

(٤٤) السواط، طلق عوض الله والحري، ياسر ساير. (٢٠٢٢)، أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي، حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد ٤٣.

(٤٥) محمد، محمود عبد الله. (٢٠٢١)، التحول الرقمي كآلية لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر العدد ٥٤.

(٤٦) حليم. منى أبو العطا، رزق، (٢٠٢١)، "التحول الرقمي والتعلم عن بعد بالمملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا بالإشارة إلى تجربة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل"، مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية، المجلد ٥٨، العدد ٣، مصر.

(47) Bicen, Huseyin, Duman. (2020). The Relationship of Educational Management in the New World Order with the Sustainability of Digital Transformation and Corporate Commitment, Educational administration; Educational technology, Article Publisher in MDPI AG, Switzerland, Basel.

القطاع من حيث التحول الرقمي والالتزام المؤسسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الإداريين والمعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية هم قدوة لطلابهم وبيئتهم، ولديهم الالتزام التنظيمي والمؤسسي من جانب الإداريين والمعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية.

دراسة رقم (٦) "نوجويرا لعام ٢٠٢٠ (٤٨)، وهدفت الدراسة لتحديد تصورات طلاب الجامعة تجاه عمليات التدريس والتعلم خلال جائحة كوفيد ١٩ بجميع أنحاء العالم حول تصورات الطلاب في التعليم العالي خلال حالة الإنذار، بهدف العمل على تحليل تصور الطلاب تجاه عمليات التدريس والتعلم في الجامعة، وقد توصلت إلى وجود علاقة بين تحفيز وتمكين الطلاب وبين التعليم الرقمي، كما وجدت أن هناك علاقة بين توافر الموارد التكنولوجية من أجهزة وبرامج وبين التحسن بمستوى التدريس الرقمي.

دراسة رقم (٧) عام ٢٠٢٠ (٤٩)، وتهدف الدراسة إلى تقييم التجارب الحياتية للطلاب "الجيل الرقمي" أثناء أزمة جائحة كورونا نتيجة تحول التعليم الإلكتروني، وتوصلت لاستمرار التعلم الإلكتروني في النمو حتى بعد انتهاء أزمة فيروس كورونا وخاصة أثناء الأزمات الطبية ببلغاريا.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض الأوجه كأهمية دور رأس المال البشري، كما ساهمت بالتعرف على متطلبات التحول الرقمي، ويظهر اختلافها عن الدراسات السابقة في عينة البحث، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة حيث أنها استعانت بتوصيات ونتائج الدراسات السابقة، وفي التعرف على المعوقات التي تواجه رأس المال البشري، كما ساهمت بتوجيه الباحث إلى بعض المراجع ذات العلاقة والصلة بالدراسة الحالية.

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها في أنها تناولت دور رأس المال البشري ودور التحول الرقمي بقطاع الجامعات، كما أنها ربطت بين رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي، وتتميز في أنه لا توجد دراسات تربط رأس المال البشري بالتحول الرقمي بقطاع الجامعات.

تصميم الدراسة:

مجتمع الدراسة: يعتبر القطاع الأكبر بالجامعات ممن من يطبق السياسات ويضعها ويختار المناهج المواكبة للعصر والتي تشتمل واجباتهم ومسئولياتهم الوظيفية على الجانب الإداري والأكاديمي هم رأس المال البشري من أعضاء هيئة التدريس، والاداريين بجامعة الباحة بالسعودية وجامعة القاهرة بمصر، لما

(48) Noguera, María, D.D., Gómez, Carlos, H., Cordobés, Olga, O. &González, M.D.L. (2020). Perceptions of Students Toward Digital Transformation in University Teaching, Article Publisher in MDPI AG, Switzerland, Basel.

(49) Mladenova, T., Kalmukov, Y. & Valova, I. (2020). Covid 19 – A Major Cause of Digital Transformation in Education or Just an Evaluation Test, TEM Journal. Volume 9, Issue 3, P P. 1163,1170

لهم من دور مؤثر في تشكيل الأجيال الواعدة المستقبلية من الطلاب والطالبات، وقد تم اختيار جامعات ممن قفزوا قفزة نوعية وفقاً لتصنيف QS لعام ٢٠٢٢، وقد حصلت جامعة القاهرة على المرتبة (201-220) عالمياً وهو تصنيف يقوم بترتيب ٧٠٠ جامعة من الجامعات العالمية المرموقة في مجال الاستدامة ومن بينها ثلاث جامعات مصرية فقط، واحتلت جامعة القاهرة الترتيب من ٢٠١-٢٢٠، متصدرة بذلك الجامعات المصرية الأخرى داخل هذا التصنيف الجديد والذي يهتم بتحديد تأثير الجامعات على المجتمع والمجال الأكاديمي في الجوانب البيئية والاجتماعية..، والثانية بالسعودية حيث حققت جامعة الباحة 1000 - 801 عالمياً (٥٠).

عينة الدراسة: تتكون عينة البحث على ٣٠٠ من أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية بطريقة العينة العشوائية، ممن لديهم الممارسات الإدارية أو التنظيمية أو القيادية أو بالتخطيط للتحويل الرقمي.

أداة جمع البيانات:

في ضوء أهداف الدراسة تم تحديد الهدف من الاستبيان للتعرف على دور القيادات في استشراف المستقبل، ويليه تصميم استمارة أولية، وعرضها على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس الخبراء وعددهم (٥) خبراء، ثم إجراء التعديلات بصورتها النهائية لتحقيق كافة أهداف البحث والتحقق من الفروض ويتكون القسم الأول: البيانات العلمية والوظيفية، والقسم الثاني: ما هي العوامل التي تعزز من دور رأس المال البشري بجامعة الباحة وجامعة القاهرة وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي؟ والمتمثل في الآتي:

ما دور معرفة ومهارات رأس المال البشري في تحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

ما دور ابداع وابتكار رأس المال البشري في تحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

ما دور القدرات الرقمية لرأس المال البشري بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

القسم الثالث: التحديات التي تواجه دور رأس المال البشري وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة والقاهرة؟

وقد تمت الصياغة النهائية لفقرات الاستبيان، وعرضها على المحكمين وتعديل ملاحظاتهم، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، لتحليل البيانات وتفسير النتائج، وتضمن تحليل الانحدار واختبارات الفرق والارتباط لتحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة واستنتاج النتائج الإحصائية، كما تتضمن المعالجات الإحصائية التكرارات البسيطة والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار F.

تحليل وتفسير النتائج

درجة صدق وثبات استمارة الاستبيان:

بعد تطوير الاستبيان اعتماداً على الدراسات السابقة، تم عرضها على أربعة من المحكمين لتقدير مدى صدق الفقرات من خلال قياس الأبعاد المتعلقة بها، وأجمع المحكمين على صدقها مع طلبهم تعديل بعض الفقرات، تم توزيع (٣٠) استبيان للتأكد من وضوح أسئلتها وصدق فقراتها، كما تم التعرف على ثبات الاختبار من خلال البرنامج الإحصائي SPSS باستخدام معامل (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي وكانت نسبته (٩٥%) وهي نسبة مقبولة من الثبات.

جدول رقم (١)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لكافة محاور الاستبيان

م	المجال	معامل الاتساق الداخلي
١.	ما هي العوامل التي تعزز من دور رأس المال البشري بجامعة الباحة وجامعة القاهرة وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي؟	
	المعرفة	٠.٩٢
	المهارات	٠.٩٢
	الابداع	٠.٧٦
٢.	الابتكار	٠.٨٣
	التحديات التي تواجه دور رأس المال البشري وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة وجامعة القاهرة؟	٠.٨٧
	المجموع	٠.٩٥

تحليل خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (٢)

توزيع عينة البحث وفقاً لبياناتهم العلمية والوظيفية

النسبة المئوية	التكرار	البيانات الشخصية والوظيفية	
%٥٧.٧	١٧٤	نكر	النوع
		أنثى	
%٤٢.٣	١٢٦	بكالوريوس	المؤهل العلمي
		ماجستير	
%١٥.٦٦	٤٧	دكتورة	الوظيفة
		مدير إدارة أو مدير عام	
%١٩.٣٣	٥٨	محاضر أو معيد	الخبرة
		عضو هيئة التدريس (مدرس أو أستاذ مساعد)	
%٦٥	١٩٥	أستاذ مشارك أو أستاذ	الوظيفية
		من ١-٤	
%٢٥.٣٣	٧٦	من ٥ إلى ٨ سنة	الجامعة
		من ٩ إلى ١٢ سنة	
%١٤	٤٢	١٣ سنة فأكثر	جامعة الباحة
		جامعة القاهرة	
%٤٧.٦٦	١٤٣	المجموع	
%١٣	٣٩		
%١٠	٣٠		
%١٦.٣٣	٤٩		
%٤٩	١٤٧		
%٢٤.٦٦	٧٤		
%٤٤.٣٣	١٣٣		
%٥٥.٦٦	١٦٧		
%١٠٠	٣٠٠		

يظهر الجدول (٢) أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراة ٦٥ % ممن لديهم خبرة بالعمل الجامعي والإداري، كما أن هناك تنوع بالمؤهلات العلمية من ذوى الكفاءات والخبرات التعليمية مما يقع على عاتقهم الأعمال بالجامعات، كما أن نسبة أعضاء هيئة التدريس تمثل ٤٧.٦٦ %، ويطلق على الأعضاء بجامعة القاهرة بمصر مدرس هي نفس الدرجة بجامعة الباحة ولكن يطلق عليها أستاذ مساعد.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد المعززة رأس المال البشري

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المعرفة	٣.٩٠	٠.٧٥
٢	المهارات	٣.٤٥	١.٢٤
٣	الابداع	٣.٤٢	١.٣٥
٤	الابتكار	٣.٤١	١.٠٣
	المجموع	٣.٥٥	١.٠٩

يتضح من الجدول (٣) أن البعد المعرفي حصل على أعلى متوسط حسابي (٣.٩)، يليه بعد المهارات (٣.٤٥)، كما بلغت نسبة المتوسط الحسابي (٣.٥٥) بإنحراف معياري (١.٠٩)، مما يدل اتفاق عينة الدراسة حول أبعاد العوامل المعززة لدور رأس المال البشري بجامعة القاهرة بمصر والباحة بالسعودية.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المعرفة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تسعى جامعتك لتوليد المعرفة وصناعتها بهدف تنمية قدرات رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب	٤.٤٤	٠.٩٠
٢	هل توجد برامج تدريبية لدى جامعتك لتنمية رأس المال البشري باعتباره هو الثروة القائمة على المعرفة.	٤.٢٧	١.٠٠
٣	هل تتبج جامعتك برامج تطبيق واستخدام المعرفة وتحويلها لمنتجات عملية وخدمات تقوم على المعرفة.	٣.٧٩	١.٣٨
٤	توفر جامعتك منصات رقمية لتبادل المعارف الجديدة ولديها رؤية واضحة نحو استراتيجيات إدارة المعرفة.	٣.٧٤	١.٢١
٥	هل لدي جامعتك رؤية لتعزيز القدرة التنافسية الرقمية تهدف لبناء الكفاءات من رأس المال البشري.	٣.٢٨	١.٥٠
	المجموع	٣.٩	٠.٧٥

يظهر من نتائج الجدول (٤) اتفاق آراء عينة الدراسة على أن بعد المعرفة احتل المرتبة الأولى بين كافة أبعاد دور رأس المال البشري، كما جاء بالمرتبة الأولى أن جامعتهم تسعى لتوليد المعرفة وصناعتها بهدف تنمية قدرات رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة (٤.٤٤) وهو متوسط حسابي عالي نسبياً، في حين تفاوتت المتوسطات الحسابية ما بين (٤.٤٤) و (٣.٢٨)، مما يشير إلى أهمية البعد المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة والباحة في تعزيز قدرتهم وزيادة كفاءتهم الإنتاجية من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المهارات

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	هل تتمى جامعتك مهارات إدارة بيئة التعلم الرقمي ومهارات التقييم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس والساده الإداريين	٣.٦٦	١.٤٠
٢.	هل تستثمر جامعتك مهارات القيادة ومهارات القدرة على حل المشكلات وإدارة المخاطر لدى أعضاء هيئة التدريس والساده الإداريين.	٣.٥١	١.٣٦
٣.	هل تتميز برامج جامعتك بالاستثمار الأمثل في إدارتها لرأس المال البشري للحصول على الخبرة والثقافة اللازمة لتحسين كفاءة التحول الرقمي	٣.٤١	١.٥٣
٤.	هل توجد لديكم برامج تدريبية عن وظائف المستقبل لتحقيق التنمية وتمكين العاملين	٣.٣٩	١.٣٠
٥.	هل مهاراتك تساعدك على ايجاد طرق وأساليب جديدة في أداء عملك.	٣.٣٠	١.٤٢
	المجموع	٣.٤٥	١.٢٤

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن الاتجاه العام للعينة يتفق بنسبة (٣.٤٥%)، كما احتلت المرتبة الأولى حرص جامعة القاهرة بمصر والباحة بالسعودية على تنمية مهارات أعضائها بإدارة بيئة التعلم الرقمي على أعلى متوسط حسابي (٣.٦٦%)، مما يدل على أن مستوى الممارسات والمهارات التي يكتسبها للعاملين والمؤدية لزيادة الإنتاجية من خلال إنجاز المهام الرقمية بكفاءة وفعالية.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الابداع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	تهتم جامعتك فتح الفرص نحو تحقيق الحرية الأكاديمية بالمجال العلمي والبحثي.	٣.٦٣	١.٣٨
٢.	هل تعطى جامعتك الفرص لأعضاء هيئة التدريس وموظفيها لتطبيق أفكار ومقترحات إبداعية.	٣.٥٨	١.٢٣
٣.	هل تحفز جامعتك أعضاء هيئة التدريس على الابداع عند توظيفهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالعملية التعليمية.	٣.٤٩	١.٤١
٤.	تتبنى الجامعة الأفكار الجديدة لدى أعضاء هيئة التدريس والاداريين وتخصص ميزانية لتنمية القدرات الرقمية لدعم المشروعات الرقمية الإبداعية.	٣.٢٣	1.37
٥.	يتلقى عضو هيئة التدريس الدعم الذي يحتاجونه لزيادة خبراتهم العملية والفكرية.	٣.١٥	١.٤٠
	المجموع	٣.٤٢	1.35

يتضح من الجدول رقم (٦) إلى اتفاق عينة البحث بالمرتبة الأولى على اهتمام جامعتهم بفتح الفرص نحو تحقيق الحرية الأكاديمية، كما جاءت هذه العناصر بمرتبة متأخرة " الأول: تتبنى الجامعة للأفكار

الجديدة لدى أعضاء هيئة التدريس والاداريين، والثاني: هو تلقى عضو هيئة التدريس الدعم الذي يحتاجونه لزيادة خبراتهم العملية والفكرية، فهذه البنود مقبولة نسبياً ولكنها مازالت ضعيفة، مما يشير إلى عدم اهتمام الجامعات بالاستجابة للتغيرات المستقبلية للتحويل الرقمي، ولذلك فلا بد من اختيارهم للكفاءات المبدعة حيث تتميز بقدرتها على مواكبة بيئتها التنافسية، وذلك من خلال إعطاؤهم حرية الإبداع، مما يزيد من قدرتهم على تحقيق التميز والابداع.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الابتكار

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	تراعى الجامعة ببرامجها ومناهجها تنمية كفاءة رأس المال البشرى وتوجيه نحو إنتاج منتجات وأفكار مبتكرة.	٣.٦٢	١.١٦
٢.	تعزز جامعتك من دعم أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث والدراسات العلمية الابتكارية التي تخص تنمية رأس المال البشرى والتحول الرقمي.	٣.٣٧	١.٣١
٣.	يتوافر المناخ التنظيمي الداعم للمشروعات الابتكارية.	٣.٣٣	١.٢٥
٤.	تراعى الجامعة المهارات الابتكارية التي يمتلكها عضو هيئة التدريس عند توزيع المهام.	٣.٣٠	١.٣١
	المجموع	٣.٤١	١.٠٣

ويظهر من الجدول رقم (٧) اتفاق عينة الدراسة حول أهمية بعد الابتكار، مما يدل على حرص جامعتي القاهرة وجامعة الباحة على نشر الوعي لدى أعضائها على ضرورة مواكبة تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، ولكن مؤشراتهما لا تزال متوسطة نسبياً، مما يستدعى من الجامعات العمل على خلق بيئة جامعية رقمية تستند على بنية تحتية وتقنية ملائمة للتشجيع على أن تكون بيئة العمل ابتكارية، مما سيسهم بتقليل الفجوة بين مستوي الخريجين وبين الاحتياجات المستقبلية لسوق العمل.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات التي تواجه دور رأس

المال البشري وعلاقتها بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة وجامعة القاهرة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	هل تدرب جامعتك المتخصصين من رأس المال البشري بمجال المعلوماتية الرقمية وتطبيقاتها لتحقيق الأداء المتميز	٤.٣٢	٠.٧٥
٢.	هل تتناسب معرفة الكفاءات الرقمية من أعضاء هيئة التدريس والاداريين مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحول الرقمي	٤.٢٨	٠.٧٨
٣.	تتوافر لدى جامعتك على البنية التقنية الرقمية والتطبيقات التكنولوجية ومن قواعد البيانات العالمية والمكتبات الرقمية	٤.٢٨	٠.٨٩
٤.	هل تعتقد أن المعرفة والمهارات والقدرات تعزز دور رأس المال البشري في الجامعات	٤.٢١	٠.٩٩
٥.	تهتم جامعتك بتحويل الممارسات التعليمية والعلمية الإدارية إلى عمليات تعتمد على التقنيات بهدف خلق بيئة تنافسية تقنية	٤.١٦	٠.٩٤
٦.	تشكل جامعتك استراتيجياتها بهدف الاستخدام الأمثل لرأس المال البشري بناء على المتطلبات التي تتطلبها التقنيات الحديثة	٤.١٣	٠.٨٨
٧.	يسهم رأس المال البشري بجامعتك بتفعيل دور إدارة الابداع والابتكار	٤.٠٩	٠.٩٨
٨.	توجد لدى جامعتك استراتيجية وخطط للتعليم الرقمي	٣.٩٥	١.٠٧
٩.	تمنح جامعتك فرص التقدم المعرفي لأعضاء هيئة التدريس الذين يمثلون رأسمالها البشري.	٣.٩٥	١.٠٢
١٠.	هل تسعى جامعتك لتعزيز المحتوى الرقمي والاصول الرقمية لتكنولوجيا المعلومات.	٣.٨٣	١.١٢
١١.	تولى جامعتك اهتمام لتحسين قدراتها من الموارد البشرية والتكنولوجيا ومن تدفق العمليات وتسعى للاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس ذوي المعرفة المتميزة	٣.٦٠	١.٠٩
١٢.	تستخدم جامعتك رؤية التحول الرقمي كدليل توجيهي بكافة الأعمال.	٣.٥٠	١.١٦
١٣.	توجه الجامعة أعضائها بأهمية أخلاقيات العمل والسلوك الوظيفي المهني.	٣.٤٤	١.٢٨
١٤.	تتلاءم الأهداف الاستراتيجية للجامعة مع متطلبات التنمية المستدامة ٢٠٣٠	٣.٣٨	١.٣٦
١٥.	تقدم الجامعة خدماتها بمرونة بما يتناسب مع متطلبات المستفيدين وأصحاب المصلحة	٣.٣٧	١.٣٩
	المتوسط الحسابي	٣.٩	٠.٩١

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي لعناصر التحديات التي تواجه دور رأس المال البشري متوسط، كما جاء بالمرتبة الأولى حرص الجامعات على تدريب المتخصصين من رأس المال البشري بمجال المعلوماتية الرقمية، في حين أخذت المرتبة الأخيرة تلائم الأهداف الاستراتيجية للجامعة مع

متطلبات التنمية المستدامة، مما يشير الى اهتمام الجامعات بوجود استراتيجية رقمية وطنية شاملة لبناء مجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات، ولكن تحتاج الجامعتين محل الدراسة العمل على وضع برامج تنموية لتعزيز التقدم المحرز نحو تحقيق السياسات والاستراتيجيات الوطنية.

اختبار فروض الدراسة:

جدول رقم (٩)

معامل الارتباط بين متغيرات وأبعاد رأس المال البشري

المتغيرات المستقلة	الابتكار	الابداع	المهارات	المعرفة
الابتكار				
الابداع	٠.٦٩			
المهارات	٠.٦٧	٠.٦٤		
المعرفة	٠.٦٠	٠.٦١	٠.٧٠	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك علاقة ارتباط قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متغيرات وأبعاد رأس المال البشري، ويرجع ذلك لدور الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة في بناء منظومة من الموهوبين من رأس المال البشري وتنمية قدراتهم الرقمية، مما يسهم بتحسين كفاءة التحول الرقمي.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات

الاختبار	متوسط المربعات	مجموع المربعات	قيمة T	مستوى الدلالة α	R	R^2
الانحدار	٧٠.١٠٤٤٦	٧٠.١٠٤٤٦	١٩.٨	٠.٠٠٠	٠.٧٥	٠.٥٧
الخطأ المعياري	٥٣.٣٠٥٤٤	٠.١٧٨٢٨				

ويظهر من الجدول رقم (١٠) وجود علاقة بين دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات حيث إن معامل الارتباط $(R=0.75)$ مرتفع، مما يدل على وجود علاقة قوية وإيجابية بينهم، وبناء على ذلك يرفض الفرض الثاني والخاص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين توافر دور رأس المال البشري وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين توافر المعرفة والمهارات لرأس المال البشرى

وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات

متغيرات الدراسة	الاختبار	متوسط المربعات	مجموع المربعات	قيمة T	مستوى الدلالة α	R	R^2
المعرفة والمهارات	الانحدار	٦٤.٥٩٨١٣	٦٤.٥٩٨١٣	١٨.١٢	٠.٠٠٠	٠.٧٢	٠.٥٢
	الخطأ المعياري	٠.١٩٦٦٩	٥٨.٨١١٧٧				
تحسين كفاءة التحول الرقمي	الانحدار	٤٣.٨٤٨٤٧	٤٣.٨٤٨٤٧	١٢.٨٤	٠.٠٠٠	٠.٦٠	٠.٣٦
	الخطأ المعياري	٠.٢٦٦٠٩	٧٩.٥٦١٤٣				

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq ٠.٠٥)$ بين توافر معرفة ومهارات لرأس المال البشرى وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات، وبالتالي يتم رفض الفرض الثانى والخاص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq ٠.٠٥)$ بين توافر معرفة ومهارات لرأس المال البشرى وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات.

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين ابداع وابتكار رأس المال البشرى وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي بالجامعات

متغيرات الدراسة	الاختبار	متوسط المربعات	مجموع المربعات	قيمة T	مستوى الدلالة α	R	R^2
الإبداع	الانحدار	٤٧.٣٦١٥٥	٤٧.٣٦١٥٥	١٣.٦٤	٠.٠٠٠	٠.٦١	٠.٣٨
	الخطأ المعياري	٧٦.٠٤٨٣٦	٠.٢٥٤٣٤				
الابتكار	الانحدار	٦٢.٧٧١٣٨	٦٢.٧٧١٣٨	١٧.٦	٠.٠٠٠	٠.٧١	٠.٥٠
	الخطأ المعياري	٠.٢٠٢٨٠	٦٠.٦٣٨٥٣				
تحسين كفاءة التحول الرقمي	الانحدار	٤٣.٨٤٨٤٧	٤٣.٨٤٨٤٧	١٢.٨٤	٠.٠٠٠	٠.٦٠	٠.٣٦
	الخطأ المعياري	٠.٢٦٦٠٩	٧٩.٥٦١٤٣				

وتشير نتائج الجدول رقم (١٢) إلى أن وجود علاقة إيجابية بين إبداع وابتكار رأس المال البشرى وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي حيث بلغت نسبة معامل الارتباط لإبداع راس المال البشرى $(R=٠.61)$ ، بينما بلغت نسبته لابتكارهم $(R=٠.61)$ ، وبالتالي يثبت عدم صحة الفرض الثالث والمتمثل بعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين توافر ابداع وابتكار رأس المال البشرى وبين تحسين كفاءة التحول الرقمي.

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إجابات عينة الدراسة طبقا لاختلاف دور رأس المال البشرى بجامعة الباحة وجامعة القاهرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٤.٥٨٠	١.٥٢٧	٣	٤.٤١٨	* ٠.٠٠٥

ويظهر من نتائج الجدول (١٣) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) حول دور رأس المال البشرى بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة وجامعة القاهرة، وقد يرجع ذلك الى اتفاق عينة البحث على عدم وجود استراتيجية لتنمية رأس المال البشرى، ولا استراتيجية للتحول الرقمي حيث بلغت قيمة ف ($F=4.418$) عند درجات حرية (٢٨٨.٣)، ويرجع ذلك لاختلاف آراء أعضاء هيئة التدريس والاداريين ووعيهم بأهمية دور رأس المال البشرى بتحسين كفاءة التحول الرقمي.

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إجابات عينة الدراسة طبقا لاختلاف دور رأس المال البشرى بجامعة الباحة وجامعة القاهرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٤.٥٨٠	١.٥٢٧	٣	٤.٤١٨	* ٠.٠٠٥

ويظهر من نتائج الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) حول دور رأس المال البشرى بتحسين كفاءة التحول الرقمي بجامعة الباحة وجامعة القاهرة، وقد يرجع ذلك الى اتفاق عينة البحث على عدم وجود استراتيجية لتنمية رأس المال البشرى، ولا استراتيجية للتحول الرقمي حيث بلغت قيمة ف ($F=4.418$) عند درجات حرية (٢٨٨.٣)، ويرجع ذلك لاختلاف آراء أعضاء هيئة التدريس والاداريين ووعيهم بأهمية دور رأس المال البشرى بتحسين كفاءة التحول الرقمي.

التوصيات:

١. تبني الجامعات لمشروعات التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة بهدف القضاء على التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني كضعف مستوى شبكات الانترنت وضعف مستوى الطلاب في التعامل مع التقنيات الحديثة.

٢. تشجيع البحوث المستقبلية بالجامعات حول الاستثمار الأمثل لرأس المال البشرى وتوظيفها لتحسين أدائها.

٣. نشر الوعي بأهمية الثقافة الرقمية بالمجتمع من خلال بناء قواعد بيانات رأس المال البشرى من ذوي المعرفة والابداع للاستفادة من خبراتهم.
٤. تشجيع الجامعات لأعضاء هيئة التدريس وللموظفين على توليد أفكار جديدة وتنفيذ التغيير لحل المشكلات واقتراح الحلول الإستراتيجية.
٥. توفير المخصصات المالية اللازمة والعمل نحو زيادة الاستثمارات نحو بناء البنية التحتية التكنولوجية وتحديثها باستمرار.
٦. عقد الشراكات والاتفاقيات مع الوزارات المختصة لتوفير التدريب وتطوير أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني.
٧. تضيق الفجوة الرقمية بالجامعات من خلال مشاركة أصحاب المصلحة بوضع الخطط التكنولوجية الرقمية.
٨. دمج الجامعات لتكنولوجيا المعلومات بالمناهج الدراسية كأداة لتطوير صنع القرار.
٩. توجه الجامعات نحو إجراء الدراسات والأبحاث التي تهتم بتحقيق أهداف ومتطلبات التنمية المستدامة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠.
١٠. وضع الجامعات نموذج ومعايير لتقييم دور رأس المال البشرى لزيادة كفاءتها.
١١. بناء القدرات والمهارات الرقمية القدرة على الاستثمار الرقمي برأس المال البشرى بهدف تحقيق الابتكار الرقمي.
١٢. التعرف على آلية لعلاج الفجوات الرقمية من خلال رأس المال البشرى، وخاصة الفئات التي تعاني من الحرمان الرقمي والاجتماعي كأصحاب الهمم، وذوي الدخل المنخفض وخاصة أن عدم المساواة في المهارات الرقمية يعد انعكاس لعدم المساواة الاجتماعية.
١٣. تقديم تصور مقترح لصناع القرار بالجامعات عن قيادة التحول وآلية إعداد خطط للتحول الرقمي بما يتوافق مع الأهداف الوطنية، وذلك من خلال إنشاء المحتويات التعليمية، ونقل المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذه.
١٤. ضرورة توجه الجامعات نحو تطوير أطر التحول الرقمي بالجامعات في الاستثمار الرقمي والاستخدام الأمثل للقدرات البشرية والفكرية لتحقيق أعلى كفاءة إنتاجية، والتحسين المستمر في الأداء للوصول إلى المعدلات العالمية للجودة.

١٥. تبني الجامعات لقيم وأبعاد التحول الرقمي، وعلاقته برأس المال الاجتماعي وخاصة فيما يتعلق بزيادة كفاءة أدائها، وسرعة استجابتها وتحولها لنظام الجامعات الجديد.

المراجع

المراجع العربية

أحمد إبراهيم سلمي. (٢٠١٧)، تصور مقترح لخطوات تحسين إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم العالي بشمال سيناء في ضوء متطلبات تنميتها، مجلة الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة العريش، مصر، العدد ١٥.

الإسكوا (٢٠١١). تعزيز قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، مكتبة محمد بن راشد آل مكتوم الإلكترونية، الامارات.

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠)، مسح الحكومة الإلكترونية، الحكومة الرقمية في عقد العمل من أجل التنمية المستدامة، إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، نيويورك.

البنك الدولي. (٢٠٢٠)، مؤشر قياس رأس المال البشري، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.

التحول الرقمي. (٢٠٢٣)، عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات، جامعة الباحة، السعودية.

السواط، طلق عوض الله والحري، ياسر ساير. (٢٠٢٢)، أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي، حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد ٤٣.

الاتحاد الدولي للاتصالات. (٢٠٢٠)، سد الفجوة في مجال الابتكار الرقمي، مجموعة أدوات لوضع مشاريع أنظمة ايكولوجية مستدامة قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مكتب تنمية الاتصالات، الاتحاد الدولي للاتصالات، جنيف، سويسرا.

الحجيلان، محمد بن إبراهيم (٢٠٢٠)، التحول الرقمي في التعليم: رؤية وفق مفهوم تحسين الأداء البشري، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الخشت، محمد عثمان. (٢٠٢٠)، إنجازات جامعة القاهرة من عام ٢٠١٩ - ٢٠٢٠، جامعة القاهرة.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠)، رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات، مصر، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، مجلد ٧٨.

الزاید، منى جاسم. (٢٠١٥). الاستثمار في رأس المال البشري: نموذج مقترح، المؤتمر الثاني لمعاهد

الادارة العامة والتنمية الادارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ص. ٩٣٠.

العمري، (٢٠٢٣)، بعنوان "دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمات"، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٩، العدد ٣، مصر.

المركز الأوروبي للتنافسية الرقمية. (٢٠٢١)، تقرير التنافسية الرقمية والتقدم الرقمي، برلين، ألمانيا.

المصطفى بنتور. (٢٠٢٠)، منهجيات بناء وحساب مؤشرات رأس المال البشري مع الإشارة إلى وضع الدول العربية، صندوق النقد العربي، الامارات العربية المتحدة.

المنتدى الاقتصادي العالمي. (٢٠١٩)، تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٨، جنيف، سويسرا

الهيتمي، نوزاد عبد الرحمن (٢٠١٦). قراءة لواقع الحكومات الإلكترونية في دول الخليج. التعاون الصناعي في الخليج العربي، ص ٩٠ - ٩٥.

حليم. منى أبو العطا، رزق، (٢٠٢١)، "التحول الرقمي والتعلم عن بعد بالمملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا بالإشارة إلى تجربة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل"، مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية، المجلد ٥٨، العدد ٣، مصر.

جامعة الدول العربية. (٢٠٢٠)، الرؤية العربية للاقتصاد الرقمي، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مصر.

جامعة القاهرة. (٢٠١٨)، استراتيجية التحول للاقتصاد الرقمي، إتفاقية جامعة القاهرة مع مجلس الوحدة الاقتصادية العربية، مؤتمر الاقتصاد الرقمي العربي، الإمارات.

طلال نصير وآخرون. (٢٠١١)، أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية، الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية دولية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، جامعة سعد دحلب، البليدة.

عبيد، صفاء عبد العزيز. (٢٠١٥)، التخطيط الإستراتيجي لاستقطاب الموارد البشرية ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمحافظة شمال سيناء دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، مصر.

دربالة، خالد. (٢٠٢٠)، النموذج الموحد للتحول الرقمي: نحو تطبيق موحد للتحول الرقمي الأمثل لتحقيق التخطيط الاستراتيجي، ورقة عمل، المركز المصري للدراسات الاقتصادية، مصر.

عبد الصمد، سميرة. (٢٠١٦)، دور الاستثمار في رأس المال البشري وتطوير الكفاءات في تحقيق الاداء المتميز بالمنظمات شركة الاسمنت عين التوتة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم

- الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٣)، استراتيجية الحكومة الرقمية السعودية من عام ٢٠٢٣ إلى ٢٠٣٠، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٢)، قياس التحول الرقمي ٢٠٢٢، الرياض، السعودية.
- هيثم على حجازي (٢٠١٤): المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة - مدخل لتحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة - دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.
- محمد، شيماء أسامة. (٢٠٢٢)، دور رأس المال البشري في التحول الرقمي لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، حقبة تدريبية، وزارة الاتصالات ومبادرة العطاء الرقمي، المملكة العربية السعودية.
- محمد، محمود عبد الله. (٢٠٢١)، التحول الرقمي كآلية لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر العدد ٥٤.
- محمد، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٣)، دور رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي في مصر، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، مصر.
- مركز التنافسية العالمي. (٢٠٢٢)، الكتاب السنوي للتنافسية العالمية، المعهد الدولي للتنمية الإدارية، لوزان، سويسرا.
- منظمة العمل الدولية. (2018)، الآفاق الاجتماعية العالمية للتشغيل "الوظائف الخضراء، جنيف، سويسرا.
- نايف فايد رجا نايف الرشيد. (٢٠٢٠)، إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية بدولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد الرابع، العدد (١١)، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، (2022)، تقرير التحول الرقمي الوطني، وحده التحول الرقمي، السعودية.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. (٢٠٢٢)، استراتيجية الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ٢٠٣٠ "تقرير وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، الكتاب السنوي لوزارة الاتصالات، مصر.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٢١)، الوزارة في أرقام، مصر.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

- Abdelmalak, M; Eldabbagh, F; Hassan, I. (2020). Start-ups and Human Capital Management in Egypt: In Search of Decent Jobs. The Public Policy Hub, School of Global Affairs and Public Policy, The American University in Cairo.
- Anzolla G, Lorenz A, Spektor EM, Schilling M, Solinas G, Tucci Ch.,(2018) Academy of Management Discoveries (AMD) SPECIAL ISSUE - CALL FOR PAPERS Digital Transformation: What Is New If Anything? Academy of Management Discoveries. 2018; 4:3:378–387.
- Alghamdi SA. 2016. Key Factors Influencing the Adoption and Utilisation of E Government Systems and Services in Saudi Arabia. Ph.D, University of Sussex, United Kingdom.
- Bicen, Huseyin, Duman, Huseyin. (2020). The Relationship of Educational Management in the New World Order with the Sustainability of Digital Transformation and Corporate Commitment, Educational administration; Educational technology, Article Publisher in MDPI AG, Switzerland, Basel.
- Mladenova, T., Kalmukov, Y. & Valova, I. (2020). Covid 19 – A Major Cause of Digital Transformation in Education or Just an Evaluation Test, TEM Journal. Volume 9, Issue 3, P P. 1163,1170.
- Noguera, María, D.D., Gómez, Carlos, H., Cordobés, Olga, O. &González, M.D.L. (2020). Perceptions of Students Toward Digital Transformation in University Teaching, Article Publisher in MDPI AG, Switzerland, Basel.
- QS World University Ranking, (2022), top universities, Quacquarelli Symonds, Times Higher Education official website , United Kingdom.
- Hani Brdesee.(2021), A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study on a University E-Service, Sustainability
- UNITED NATIONS, (2016), The Task Force on Measuring Human Capital, Guide on Measuring Human Capital, UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE, United Nations, New York and Geneva.
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT, TECHNOLOGY AND INNOVATION REPORT 2021, Catching technological waves Innovation with equity, United Nations, Geneva, Switzerland.

The role of human capital in improving the efficiency of digital transformation in universities with specific reference to the faculty members and administrators at Al-Baha University and Cairo University

Shaimaa Osamaa Mohamed

Assistant Professor, Department of Business Administration, Faculty of Business Administration, Al-Baha University

Assistant Teacher of Business Administration, Higher Institute for Qualitative Studies, Department of Administrative Sciences, Cairo University, Egypt

Abstract. This study aims to identify the nature of the role of human capital in Al-Baha University and Cairo, and to reveal the obstacles it faces and shed light on the relationship between the role of human capital and improving the efficiency of digital transformation, and the study sample was represented in 300 faculty members and administrators at Al-Baha University in the Kingdom of Saudi Arabia and Cairo University in the Arab Republic of Egypt. The results found a statistically significant relationship at the level of (0.01) between the role of human capital and improving the efficiency of digital transformation in universities, where it reached the factors enhancing the role of human capital in the two universities and showed their role in improving the efficiency of digital transformation due to the regional and international transformations of the Fourth Industrial Revolution, where human capital became the real capital for its effective role in transforming knowledge into added value, and the results also showed that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the availability of Knowledge and skills of human capital and between improving the efficiency of digital transformation, given the importance of human capital by increasing productivity through their cognitive and technical skills, as the results showed that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the availability of creativity and innovation of human capital and improving the efficiency of digital transformation, where the intelligence of human capital and its innovations are necessary sources for the development of countries' economies in the future.

Keywords: Human capital, Digital transformation, Creativity, Innovation.

حديث: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يقول أحدهما لصاحبه: اخْتَرْ" دراسة أصولية مقاصدية

بلقاسم بن ذاكر الزبيدي

أستاذ مشارك، قسم الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم للإنسانية،
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يتناول هذا البحث دراسة حديث: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْ" دراسة أصولية مقاصدية، وهو الحديث الذي عليه مدار اختلاف الفقهاء في حكم خيار المجلس إثباتاً ونفيًا، وذلك من خلال استقراء وعرض المستندات الأصولية والمقاصدية التي بنى عليها الفقهاء الأحكام الفقهية المستنبطة من الحديث المتعلقة بأحكام خيار المجلس، وبيان أثر اختلاف الفقهاء في تلك القواعد الأصولية والمقاصدية على اختلافهم في الأحكام المتعلقة بذلك، مع مناقشة تلك المستندات الأصولية ومدى تحقق شروط بناء أحكام خيار المجلس المستنبطة من الحديث عليها إثباتاً ونفيًا، وقد كان المنهج المتبع في هذا البحث المنهج الاستقرائي، الذي تتبعت من خلاله تلك المستندات الأصولية والمقاصدية من مصادرها الأصلية المتنوعة، وخلصت الدراسة إلى تقرير عددٍ من النتائج والتوصيات، ومنها: أن القواعد الأصولية والمقاصدية التي استند إليها المثبتون لخيار المجلس قواعدٌ راجعةٌ في الاستدلال من حيث الأصل، وأنها مستوفية الشروط للاستدلال بها في مواضعها تلك، كما أن القواعد الأصولية التي استند إليها النافون لتقرير مذهبهم أو الرد على المخالفين لهم إما أن تكون قواعد مرجوحة في أصلها، أو أنها قواعد راجعة من حيث الأصل غير أنه لم يستقم الاستدلال بها في محل البحث، إما لتخلف بعض شروطها، أو لوجود معارضٍ أقوى منها.

الكلمات المفتاحية: خيار المجلس، البيعان بالخيار، تطبيقات أصولية، قواعد أصولية، قواعد مقاصدية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد: فإن حديث: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْتُ" حديثٌ يُعدُّ أصلاً في باب خيار المجلس، وعليه مدارُ اختلاف الفقهاء في أحكام هذا الباب إثباتاً ونفيًا، وقد بنى الفقهاء مذاهبهم في خيار المجلس على فقه هذا الحديث، واستندوا في تقرير ذلك على قواعد أصولية ومقاصدية سواء في إثبات خيار المجلس أو في رده، وقد ترتَّب خلافهم الفقهي في هذا الباب على خلافهم في تلك القواعد الأصولية والمقاصدية المتصلة بفقه هذا الحديث، وسواء كان خلافهم الأصولي والمقاصدي واقعاً في أصل تلك القواعد إثباتاً ونفيًا، أو في بعض شروطها، أو في ترجيح بعضها على بعض، أو في تحقيق مناطاتها، أو في معارضتها لما هو أقوى منها، فقد جاءت هذه الدراسة لاستقراء تلك المستندات الأصولية والمقاصدية التي بنى عليها الفقهاء أحكام خيار المجلس من خلال هذا الحديث إثباتاً ونفيًا، وبيان أثر اختلاف الفقهاء في تلك القواعد الأصولية والمقاصدية على اختلافهم في الأحكام المستنبطة من هذا الحديث.

ومن خلال استقراء هذه القواعد تبين أن منها ما نصَّوا عليه صراحة، ومنها ما أشاروا إليه باختصار، وقد صنفت تلك القواعد بحسب الاستقراء إلى أربعة أصناف: الأول: قواعد متعلقة بالأدلة الشرعية وهي ثمان قواعد، والثاني: قواعد متعلقة بدلالات الألفاظ وعددها أربع قواعد، والثالث: قواعد متعلقة بالتعارض والترجيح وعددها -أيضاً- أربع قواعد، والرابع: قواعد متعلقة بالمقاصد وهي قاعدتان، فكان حاصل ذلك ثمان عشرة قاعدةً أصوليةً ومقاصديةً تتصل بفقه هذا الحديث.

أهمية البحث:

تظهر أهمية تناول هذا الموضوع بالبحث فيما يأتي:

١- أن حديث: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْتُ" أخرجه الشيخان في الصحيحين -وأخرجه غيرهما-، فهو في درجة عالية من الثبوت والشهرة، وعليه مدار أحكام خيار المجلس عند الفقهاء قاطبة، سواء من أثبت خيار المجلس أو نفاه، ولم أعثر -حسب اطلاعي- على دراسة مستقلة تهدف من حيث الأصل إلى استقراء وعرض القواعد الأصولية والمقاصدية التي استند عليها الفقهاء في استنباط أحكام خيار المجلس من هذا الحديث، أو استندوا عليها في اعتراضاتهم ومناقشاتهم لدلالات الحديث على ذلك إثباتاً ونفيًا.

٢- أن الفقهاء على اختلاف مذاهبهم استندوا في تقرير أو نفي أحكام خيار المجلس المستنبطة من هذا الحديث على قواعد أصولية ومقاصدية شتى، صرَّحوا ببعضها في مواضع، وأشاروا إلى بعضها في مواضع أخرى، ولكنها منتشرة في شروحات دواوين السنة، وفي بطون مصنفات المذاهب الفقهية، وهي بحاجة إلى استقراء يظهر من خلاله عمق أثر الاختلاف الأصولي والمقاصدي على اختلاف الفقهاء في حكم خيار المجلس إثباتاً ونفيًا.

٣- أن علم أصول الفقه ما أضيف إلى علم الفقه إلا لكونه خادماً له، بل هو أساسه، ومثل هذه الدراسة التطبيقية تظهر مدى الارتباط الوثيق بين الفروع والأصول، والأحكام والمقاصد.

أهداف البحث:

من أهم ما يهدف إليه هذا البحث ما يأتي:

١- إبراز أثر القواعد الأصولية والمقاصدية في استنباط وتقرير أحكام خيار المجلس المستتبطة من هذا الحديث.

٢- توجيه اختلاف الفقهاء في حكم خيار المجلس وفق اختلافهم في قواعد الأصول المتصلة بذلك.

٣- إثراء الأبحاث الأصولية بتطبيقاتٍ عمليةٍ تظهر منهج بناء الأحكام الفقهية على القواعد الأصولية والمقاصدية.

الدراسات السابقة:

اطَّلَعْتُ على عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث حديث: "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا"، أو أحكام خيار المجلس، وهي على أهمية أهدافها البحثية واتصالها بموضوع البحث إلا أن تلك الدراسات لم تقصد بالأصالة استقراء وتجريد القواعد الأصولية والمقاصدية التي استند عليها الفقهاء في تقرير مذاهبهم في الأحكام المتعلقة بخيار المجلس إثباتاً ونفيّاً من خلال حديث: "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْتُ"، ولم تهدف إلى الكشف عن أثر الاستدلال الأصولي والمقاصدي في اختلاف الفقهاء في خيار المجلس بناءً على ذلك، ولذلك تركزت تلك الدراسات السابقة حول بحث الجوانب الحديثية والفقهية من هاتين الزاويتين فقط، وهي على النحو الآتي:

١- خيار المجلس والعيب في الفقه الإسلامي، للباحث: أ.د. عبد الله بن محمد بن أحمد الطيار، وأصل الكتاب بحثٌ تكميليٌّ قدّم لنيل درجة الماجستير بالمعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

٢- الخيار وأثره في العقود: مدخل إلى نظرية الخيار ودراسة فقهية مقارنة لأحكام ٣٣ خياراً، د. عبد الستار أبو غدة، الطبعة: الثانية، مطبعة مقهوي - حلب، ١٩٨٥م.

٣- خيار المجلس في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة، للباحثين: أ.د. صاحب محمد حسين نصار، وعمار محمد حسين محمد علي، بحثٌ منشورٌ في المجلة العراقية الأكاديمية، ٢٠١٥م.

٤- خيار المجلس في البيوع (دراسة فقهية مقارنة)، للباحث: محمد أبو القاسم عبد الله فطوح، مجلة كلية التربية-جامعة الزاوية، ليبيا، العدد السادس، نوفمبر ٢٠١٦.

٥- خيار المجلس وتطبيقاته المعاصرة دراسة فقهية مقارنة، للباحث: فهد العفيفي الدوسري، بحثٌ منشورٌ في مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية، العدد ٨٣، ٢٠١٧م.

٦- خيار المجلس وتطبيقاته المعاصرة دراسة حديثية فقهية، للباحثة: رحاب رفعت فوزي، جامعة عين شمس ٢٠١٧م.

٧- دراسة حديثية لحديث (المتبايعان كل واحدٍ منهما بالخيار ما لم يتفرقا إلا بيع الخيار) ومسألة خيار المجلس عند الفقهاء، للباحثة: د. الزهراء عزام، بحث منشور في مجلة الدراسات العربية بكلية دار العلوم - جامعة المنيا، ٢٠١٩م.

٨- آراء العلماء في التفرق المقصود في خيار المجلس وتطبيقاته الفقهية (دراسة مقارنة)، للباحث: جمال أمين، بحث منشور في مجلة آداب الرفدين، جامعة الموصل، العدد: ٥١، ٢٠٢١م.

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الاستقرائي، وذلك من خلال استقراء وعرض القواعد الأصولية والمقاصدية التي استند إليها الفقهاء في تقرير مذاهبهم في حكم خيار المجلس المتصلة بفقه الحديث، والتي استندوا إليها أيضاً في الرد على مخالفاتهم ومناقضاتهم واعتراضاتهم وجواباتهم، سواء ما ورد في مصادر فقه الحديث الأصلية من شروحاتٍ واستنباطاتٍ ومناقشاتٍ، أو ما سطره الفقهاء في مدونات المذاهب الأربعة من تقاريرٍ ومباحثاتٍ واستدلالاتٍ ومناقشاتٍ تتصل بذلك.

وأما الطريقة الإجرائية المتبعة في دراسة هذا الموضوع فهي على النحو الآتي:

١- تجريد القواعد الأصولية والمقاصدية وترتيبها بناءً على ما توافر منها، سواء المنصوص عليها من قبل الفقهاء وشراح الحديث، أو التي أشاروا إليها أثناء بحثهم، أو المستنبطة من مناقشاتهم، وذلك بعد بذل ما أمكن من الجهد في استقرائها وتتبعها من المصادر الأصلية.

٢- البدء بذكر القاعدة الأصولية أو المقاصدية التي استند عليها في الاستنباط أو الاستدلال بالحديث المذكور، سواء كانت مما اتفق عليه الأصوليون أو مما اختلف فيه بينهم، دون استطرادٍ في بيان مذاهب الأصوليين في ذلك أو ذكر أدلتهم.

٣- إيضاح وجه الاستدلال بالقاعدة الأصولية أو المقاصدية في إثبات خيار المجلس أو نفيه المتصلة بالحديث، سواء المنصوص عليها أو المشار إليها في مدونات الفقه ومصادر شروح السنة النبوية.

٤- إيراد اعتراضات المعارضين ومناقضاتهم وجواباتهم على وجه الاستدلال بالقاعدة الأصولية أو المقاصدية، التي بنى عليها بعض الفقهاء استنباطاتهم من الحديث، أو استندوا إليها في تقرير مذاهبهم الفقهية في ذلك.

٥- عزو الأقوال إلى مصادرها الأصلية ومطابقتها المشهورة، وتوثيق النقول في الحاشية بترقيم مستقلٍ في كل صفحةٍ عن غيرها، وذلك بذكر اسم الكتاب والمؤلف -مختصراً- ثم رقم الجزء والصفحة.

٦- عزو الأحاديث والآثار إلى مصادرها الأصلية، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما فإني أقتصر على العزو المجرد إلى مصدره، وإن كان الحديث في غيرهما فإني أعزوه إلى مصادره الأصلية المشهورة، مع الإشارة بإيجاز إلى درجة الحديث نقلاً عن بعض العلماء.

٧- تذييل البحث بخاتمةٍ ذكرتُ فيها بشكلٍ موجزٍ أهم النتائج والتوصيات التي خلصتُ إليها من خلال بحث هذا الموضوع.

٨- إثبات قائمة المصادر والمراجع التي أفدَّتْ منها في هذا البحث، مع ترتيبها هجائياً حسب العنوان، واستيفاء بيانات النشر المتعلقة بها إن وجدت كاملة، وإلا أُشرت إلى البيانات الناقصة باستخدام حرف د. اختصاراً لكلمة [بدون].

خطة البحث:

اشتملت خطة البحث على: مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وتحت كل مبحثٍ عددٌ من المطالب، ثم خاتمة البحث، وقائمة المصادر والمراجع، وذلك على النحو الآتي:

المقدمة: في بيان أهمية البحث، وأهدافه، وأبرز الدراسات السابقة المتصلة به، وخطة البحث، ومنهج البحث.

التمهيد، وتحتة مطلبان:

المطلب الأول: لفظ الحديث وتخرجه وبيان طرقه بإيجاز.

المطلب الثاني: لمحة موجزة عن حكم خيار المجلس، ومذاهب الفقهاء جملةً في إثباته ونفيه.

المبحث الأول: القواعد الأصولية المتعلقة بالأدلة الشرعية.

وتحتة ثمانية مطالب:

المطلب الأول: قاعدة خبر الآحاد فيما تعمُّ به البلوى.

المطلب الثاني: قاعدة مخالفة خبر الآحاد لعمل أهل المدينة.

المطلب الثالث: قاعدة تفسير الحديث بفعل الصحابي.

المطلب الرابع: قاعدة مخالفة الراوي لما روى.

المطلب الخامس: قاعدة الحكم يدور مع علته وجوداً وعدمًا.

المطلب السادس: قاعدة لا قياس مع النص.

المطلب السابع: قاعدة لا قياس مع الفارق.

المطلب الثامن: قاعدة الرجوع إلى العرف في بيان ما ورد مطلقاً في الشرع واللغة.

المبحث الثاني: القواعد الأصولية المتعلقة بدلالات الألفاظ.

وتحتة أربعة مطالب:

المطلب الأول: قاعدة شمول العام للصور النادرة.

المطلب الثاني: قاعدة الأصل في الكلام حمله على ظاهره.

المطلب الثالث: قاعدة لا تأويل إلا بدليل.

المطلب الرابع: قاعدة حمل اللفظ على معهود استعماله في زمن الرسول ﷺ.

المبحث الثالث: القواعد الأصولية المتعلقة بالتعارض والترجيح.

وتحتة أربعة مطالب:

المطلب الأول: قاعدة حمل العام على الخاص.

المطلب الثاني: قاعدة تعارض المجازين بتقديم أقربهما إلى الحقيقة.

المطلب الثالث: قاعدة الأصل عدم النسخ ولا نسخ إلا بدليل.

المطلب الرابع: قاعدة الخبر المخالف للأصول القياسية.

المبحث الرابع: القواعد المقاصدية.

وتحتة مطلبان:

المطلب الأول: قاعدة مراعاة المصالح الشرعية في العقود والتصرفات المالية.

المطلب الثاني: قاعدة إبطال الحيل.

خاتمة البحث

قائمة المصادر والمراجع

التمهيد، وتحتة مطلبان:

المطلب الأول: لفظ الحديث وتخريجه وبيان طرقه بإيجاز.

عن نافع المدني، عن عبد الله ابن عمر رضي الله عنهما، قال: قال النبي ﷺ: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا، أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْ".

هذا الحديث أخرجه مالك في "الموطأ"، في كتاب البيوع، باب الخيار، رقم (٢٤٧٣)، بلفظ: "المتبايعان كل واحد منهما بالخيار على صاحبه ما لم يتفرقا، إلا بيع الخيار".

وأخرجه البخاري في "صحيحه"، في كتاب البيوع، باب إذا لم يوقت في الخيار هل يجوز البيع، حديث رقم (٢١٠٩)، بلفظ: "البَيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا، أو يقول أحدهما لصاحبه اخْتَرْ"، وربما قال: "أو يكون بيع خيار"، وفي باب كم يجوز الخيار، حديث رقم (٢١٠٧)، بلفظ: "إن المتبايعين بالخيار في بيعهما ما لم يتفرَّقا، أو يكون البيع خيارا"، قال نافع: وكان ابن عمر إذا اشترى شيئا يعجبه فارق صاحبه، وفي باب البيعان بالخيار ما لم يتفرَّقا، حديث رقم (٢١١١)، بلفظ: "المتبايعان كل واحدٍ منهما بالخيار على صاحبه ما لم يتفرَّقا، إلا بيع الخيار"، وفي باب إذا خيَّر أحدهما صاحبه بعد البيع فقد وجب البيع، حديث رقم (٢١١٢)، بلفظ: "إذا تباع الرجلان، فكل واحدٍ منهما بالخيار ما لم يتفرَّقا، وكانا جميعاً، أو يُخَيَّر أحدهما الآخر، فتبايعا على ذلك، فقد وجب البيع، وإن تفرَّقا بعد أن يتبايعا ولم يترك واحدٌ منهما البيع، فقد وجب البيع".

وأخرجه مسلم في "الجامع الصحيح"، في كتاب البيوع، باب ثبوت خيار المجلس للمتبايعين، حديث رقم (١٥٣١)، بلفظ: "البيعان، كل واحدٍ منهما بالخيار على صاحبه، ما لم يتفرَّقا، إلا بيع الخيار"، وفي باب ثبوت خيار المجلس للمتبايعين، حديث رقم (١٥٣١)، بلفظ: "إذا تباع الرجلان فكل واحدٍ منهما بالخيار ما لم يتفرَّقا، وكانا جميعاً، أو يُخَيَّر أحدهما الآخر، فإن خيَّر أحدهما الآخر فتبايعا على ذلك، فقد وجب البيع، وإن تفرَّقا بعد أن يتبايعا ولم يترك واحدٌ منهما البيع، فقد وجب البيع"، وفي باب ثبوت خيار المجلس للمتبايعين، حديث رقم (١٥٣١)، بلفظ: "إذا تباع المتبايعان بالبيع فكل واحدٍ منهما بالخيار من بيعه ما لم

يتفرَّقا، أو يكون بيعهما عن خيار، فإذا كان بيعهما عن خيارٍ، فقد وجب"، زاد ابن أبي عمر في روايته: قال نافع: فكان إذا بايع رجلاً فأراد أن لا يقيله، قام فمشى هنيهة، ثم رجع إليه.

وأخرجه أبو داود في "السنن"، في أول كتاب البيوع، باب خيار المتبايعين، حديث رقم (٣٤٥٥)، بلفظ: "المتبايعان كل واحدٍ منهما بالخيار على صاحبه ما لم يتفرَّقا، إلا بيع الخيار".

وأخرجه الترمذي في "الجامع الكبير"، في أبواب البيع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في البيعين بالخيار ما لم يتفرَّقا، حديث رقم (١٢٤٥)، بلفظ: "البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا أو يختارا"، قال: فكان ابن عمر إذا ابتاع بيعاً وهو قاعدٌ قام ليجب له البيع.

وأخرجه النسائي في "السنن الكبرى"، في كتاب البيوع، وجوب الخيار للمتبايعين قبل افتراقهما، وذكر الاختلاف على نافع في لفظ حديثه فيه، حديث رقم (٦٠١٨)، بلفظ: "البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا، أو يقول: اخْتَرْتُ"، وحديث رقم (٦٠١٩)، بلفظ: "البَّيعَان بالخيار حتى يتفرَّقا، أو يكون بيع خيار"، وربما قال نافع: "أو يقول أحدهما للآخر: اخْتَرْتُ"، وحديث رقم (٦٠٢١)، بلفظ: "أن المتبايعين بالخيار في بيعهما ما لم يفترقا، إلا أن يكون البيع خياراً"، قال نافع: وكان عبد الله بن عمر إذا اشترى شيئاً يعجبه فارق صاحبه، وحديث رقم (٦٠١٤)، بلفظ: "المتبايعان كل واحدٍ منهما بالخيار على صاحبه ما لم يتفرَّقا إلا بيع الخيار"، وحديث رقم (٦٠٢٠)، بلفظ: "إذا تباع الرجلان فكل واحدٍ منهما بالخيار حتى يتفرَّقا"، وقال مرةً أخرى: "ما لم يتفرَّقا وكانا جميعاً، أو خيَّر أحدهما الآخر، فإن خيَّر أحدهما الآخر فتبايعا على ذلك فقد وجب البيع، وإن تفرَّقا بعد أن تباعا ولم يترك واحدٌ منهما البيع فقد وجب البيع"، وحديث رقم (٦٠١٧)، بلفظ: "إذا تباع المبتاعان فكل واحدٍ منهما بالخيار من بيعه ما لم يتفرَّقا أو يكون بيعهما عن خيارٍ، فإن كان عن خيارٍ فقد وجب البيع".

وأخرجه ابن ماجه في "السنن"، أبواب التجارات، باب البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا، حديث رقم (٢١٨١)، بلفظ: "إذا تباع الرجلان، فكل واحدٍ منهما بالخيار ما لم يفترقا وكانا جميعاً، أو يُخيَّر أحدهما الآخر، فإن خيَّر أحدهما الآخر فتبايعا على ذلك، فقد وجب البيع، وإن تفرَّقا بعد أن تباعا ولم يترك واحدٌ منهما البيع، فقد وجب البيع".

المطلب الثاني: لمحة موجزة عن حكم خيار المجلس، ومذاهب الفقهاء جملةً في إثباته ونفيه.

يدور معنى الخيار في اللغة حول الاختيار والميل والاصطفاء^(١)، فهو هنا بمعنى طلب العاقلين أو أحدهما خير الأمرين^(٢)، وأما المجلس فهو مصدرٌ ميميٌّ بمعنى مكان الجلوس وموضعه^(٣)، ويراد به في هذا السياق المكان الذي يتحقق فيه العقد من قبل العاقلين سواء كانا قائمين أم مضطجعين، وقد أضيف الخيار إلى

(١) ينظر: الصحاح، للجوهري (مادة: خ ي ر) (١٥٢/٢)، مقاييس اللغة، لابن فارس (مادة: خ ي ر) (٢٣٢/٢).

(٢) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٢٦/٤)، عمدة القاري، للعيني (٢٢٥/١١).

(٣) ينظر: لسان العرب، لابن منظور (مادة: ج ل س) (٣٩/٦)، تاج العروس، للزبيدي (مادة: ج ل س) (٥٠٦/١٥).

المجلس من باب إضافة الشيء إلى مكانه^(٤)، وخيار المجلس: الخيار الثابت للعاقدين في إمضاء العقد أو عدمه ما دام مجلس العقد قائماً^(٥).

ويُعَدُّ خيار المجلس أحد الخيارات التي تناولها الفقهاء بالدراسة في باب العقود المالية، كما يُعَدُّ حديث "البَيْعَانِ بِالْخِيَارِ مَا لَمْ يَتَفَرَّقَا" عمدة الأدلة في الباب، وقد اختلف الفقهاء في حكم خيار المجلس من حيث إثباته ونفيه على مذهبين:

الأول: مذهب النافين لخيار المجلس، وهم الحنفية^(٦)، والمالكية^(٧).

والثاني: مذهب المُثَبِّتِينَ لخيار المجلس، وهم الشافعية^(٨)، والحنابلة^(٩).

وقد استند أصحاب كلِّ مذهبٍ إلى قواعد أصولية ومقاصدية في تقرير مذهبهم، أو في مناقشة أدلة المخالفين لهم، أو في الردِّ على ما اعترض به على أدلتهم، فجاء هذا البحث لاستقراء تلك القواعد الأصولية والمقاصدية المتصلة بفقهِ الحديث المذكور، ومناقشة الاستدلال بتلك القواعد إثباتاً ونفيّاً.

المبحث الأول: القواعد الأصولية المتعلقة بالأدلة الشرعية.

يتناول هذا المبحث عرض القواعد الأصولية المتعلقة بالأدلة الشرعية، التي استند إليها الفقهاء في الاستدلال لما ذهبوا إليه من أحكامٍ اشتمل عليها حديث "البَيْعَانِ بِالْخِيَارِ مَا لَمْ يَتَفَرَّقَا"، وذلك إما من خلال شرحهم للحديث واستنباط أحكام خيار المجلس منه، أو تقريرهم لمذاهبهم في ذلك ابتداءً، أو مناقشتهم لمعارضيتهم وجواباتهم، وقد ظهر لي بعد استقراء تلك القواعد الأصولية المتعلقة بالأدلة الشرعية من المصادر الفقهية وشروحات دواوين السنة أن تلك القواعد تندرج تحت ثلاثة أصولٍ، وهي: السنة، والقياس، والعُرف، وقد رتبتهـا -على وجه التقريب- بناءً على المشهور من ترتيبها في جمهرة مصنفات أصول الفقه، وذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول: قاعدة خبر الآحاد فيما تعمُّ به البلوى.

ذهب الحنفية - خلافاً لجمهور الأصوليين - إلى ردِّ خبر الواحد فيما تعمُّ به البلوى، وحجتهم في ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم مأمورٌ ببيان ما يحتاج إليه الناس، وقد أمرهم النبي صلى الله عليه وسلم بأن ينقلوا عنه ما يحتاج إليه من يأتي بعدهم، فإذا كان الأمر مما تعمُّ به البلوى، لم يترك النبي صلى الله

(٤) ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (١٦٠/٤)، مطالب أولي النهى، للرحباني (٨٣/٣).

(٥) ينظر: شرح منتهى الإرادات، لابن النجار (٧١/٥).

(٦) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني (٢٢٨/٥)، تبيين الحقائق، للزيلعي (٣/٤).

(٧) ينظر: المدونة (٢٢٣/٣)، شرح الزرقاني على مختصر خليل (١٩٨/٥).

(٨) ينظر: تحفة المحتاج، لابن حجر الهيتمي (٣٣٢/٤)، مغني المحتاج للشربيني (٣٠٤-٣٠٢/٢).

(٩) ينظر: شرح منتهى الإرادات، لابن النجار (٧١/٥)، كشاف القناع، للبهوتي (٤١٠/٧).

عليه وسلم بيانه لكافة الناس، وهم -كذلك- لا يتركون نقله من طريقٍ مستفيضٍ، فلما لم يأت مستفيضاً من طرقٍ كثيرةٍ، كان ذلك دليلاً على ضعف مخرجه أو أنه منسوخ^(١٠).

بينما أنكر جمهور الأصوليين على الحنفية ردَّهم لخبر الآحاد فيما تعمُّ به البلوى^(١١)، وقرروا أن "المعتمد في الرواية على عدالة الراوي وجزمه بالرواية وقد وُجد ذلك، وعدمُ نقلٍ غيره لا يصلح معارضاً؛ لجواز عدم سماعه للحكم، فإن الرسول - صلى الله عليه وسلم - كان يبليغ الأحكام للآحاد والجماعة، ولا يلزم تبليغ كل حكمٍ لجميع المكلفين، وعلى تقدير السماع؛ فجائز أن يعرض مانعٌ من النقل، أعني نقل غير هذا الراوي، فإنما يكون ما ذُكر إذا اقتضت العادة أن لا يخفى الشيء عن أهل التواتر، وليست الأحكام الجزئية من هذا القبيل"^(١٢).

وقد استند بعض النافين لخيار المجلس إلى قاعدة ردَّ خبر الآحاد فيما تعمُّ به البلوى، حيث أنكروا دلالة حديث "البَّيعَان بالخيار" على خيار المجلس المنتهي بالتفرق بالأبدان، ووجه استدلالهم بالقاعدة في هذه المسألة أن الأحكام المتعلقة بالبيع الجارية بين الناس أمرٌ مستفيضٌ ومتكرِّرٌ، ويقتضي ذلك أن تكون تلك الأحكام معلومةً لدى كافة، فانفراد راوٍ أو عددٍ قليلٍ من الرواة بروايته على خلاف العادة^(١٣)، ووجه ذلك عند القائلين به: أن البياعات مما تتكرر مراتٍ لا تحصى، ومثل هذا تعمُّ البلوى بمعرفة حكمه الشرعي، والعادة تقتضي أن ما عمَّت به البلوى يكون معلوماً عند كافة، فانفراد الواحد به يكون جارياً على خلاف العادة فلا يُقبل حينئذٍ^(١٤).

ونوقشوا في استنادهم لنفي خيار المجلس إلى مقتضى تلك القاعدة الأصولية من وجهين: أحدهما: أن هذه القاعدة الأصولية في ردَّ خبر الآحاد لمخالفته ما تعمُّ به البلوى ليست محل اتفاق^(١٥)، ولا يسلم لهم بها، وقد تقدم قبل قليلٍ أن المعتمد في الرواية الجزم بها، وأن عدم نقل غيره لا يصلح معارضاً؛ لجواز عدم سماعه للحكم، وأن التبليغ النبوي للأحكام كان للآحاد والجماعة. ولهذا "روي عن ابن المبارك أنه قال: كيف أُرِدُّ هذا والحديث فيه عن النبي صلى الله عليه وسلم صحيح؟ وقوى هذا المذهب"^(١٦).

وقد أوجب الله تعالى الإنذار على كل طائفةٍ خرجت للتفقه في دين الله سواء كانت جماعاتٍ أو آحاداً، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ

(١٠) ينظر: الفصول في الأصول، للخصاص (١١٣/٣)، أصول السرخسي (٣٧٨/١)، تيسير التحرير، لأمر بادشاه (١١٢/٣).
(١١) ينظر: البرهان، للجويني (٢٥٦/١)، التمهيد، للكلذاني (٨٦/٣)، الإحكام، للآمدي (١١٢/٢)، شرح تنقيح الفصول، للقرافي (٣٣٢).
(١٢) إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٦/٢).
(١٣) ينظر: المرجع السابق (١٠٤/٢).
(١٤) ينظر: العدة، لابن العطار (١٠٨٣/٢).
(١٥) ينظر: الإحكام، للآمدي (١١٢/٢)، شرح تنقيح الفصول، للقرافي (٣٧٢)، شرح مختصر الروضة، للطوفي (٢٣٤/٢)، كشف الأسرار، للبخاري (١٦/٢).
(١٦) الجامع الكبير، للترمذي (٥٢٧/٢).

وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿التوبة [١٢٢]﴾، ويشمل هذا ما تعمُّ به البلوى وما لا تعمُّ، ولولا أنه يجب قبول خبر الطائفة المتفهمة لما كان لوجوب الإنذار فائدة^(١٧).

والوجه الثاني: أنه على فرض التسليم بصحة القاعدة فإن الحكم الذي اقتضاه الحديث لا يصح اعتباره من عموم البلوى، وذلك أن الحديث في خيار الفسخ، وليس الفسخ مما تعمُّ به البلوى؛ إذ الأصل أن رغبة المتبايعين في الثمن والمُثَمَّن هي الباعث لهما في مباشرة البيع، فبيانُ حكم ما قد يطرأ على البيع من فسخ لا يُعدُّ من عموم البلوى^(١٨).

فالحديث بهذا التوجيه-إن سلّمنا بصحة قاعدة ردِّ خبر الآحاد لمخالفته ما تعمُّ به البلوى- خارج عن دائرة عموم البلوى، فيكون ما استند إليه النافون لخيار المجلس بناءً على تلك القاعدة لا يصح إدراجه تحتها.

المطلب الثاني: قاعدة مخالفة خبر الآحاد لعمل أهل المدينة.

ذهب أكثر المالكية إلى ردِّ خبر الآحاد إذا خالف ما عليه العمل عند أهل المدينة، وتُعَدُّ هذه القاعدة أصلاً من أصول مذهبهم خلافاً لجمهور الفقهاء^(١٩).

ولهذا لما أورد الإمام مالك في موطنه حديث "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرقا"، وعقَّب عليه قائلًا: "وليس لهذا عندنا حدٌّ معروفٌ، ولا أمرٌ معمولٌ به فيه"^(٢٠) = فهم بعضُ شُراح الحديث أن تعقيب الإمام مالك على الحديث بتلك العبارة إشارة إلى ردِّ حمل الحديث على التفرق بالأبدان لمعارضته لعمل أهل المدينة^(٢١)، وبناءً على ما فهم من مخالفة الحديث لعمل أهل المدينة -كما ورد عند بعض الشراح في التعقيب على عبارة الإمام مالك- قال من قال بنسخ الحديث^(٢٢).

ونوقش المالكية القائلون برَدِّ حديث "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرقا" لمخالفته عمل أهل المدينة من أوجه ثلاثة:

الوجه الأول: أن الأصل المستند إليه في ردِّ هذا الحديث يُعدُّ محلَّ خلافٍ بين الأصوليين والفقهاء، فقد أنكر الجمهور على المالكية تقديمهم عمل أهل المدينة على أخبار الآحاد مطلقاً عند التعارض؛ وذلك أن عملهم فيما سبيله الاجتهاد لا يكون حجةً، إذ الصفة العاصمة من الخطأ في الاجتهاد لا تتناول بعضهم،

(١٧) ينظر: الإحكام، للأمدى (١١٢/٢).

(١٨) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٦/٢)، العدة، لابن العطار (١٠٨٣/٢)، البدر التمام شرح بلوغ المرام، للمغربي (١٥٦/٦).

(١٩) ينظر: الإشارة في أصول المالكية، للباجي (١٤٣)، شرح تنقيح الفصول، للقرافي (٤٥٠)، تقريب الوصول، لابن جزى (٢٠٢)، نشر البنود، للعلوي الشنقيطي (٤٠/٢).

(٢٠) الموطأ (٦٧١/٢).

(٢١) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢)، تنوير الحوالك، للسيوطي (٧٩/٢).

(٢٢) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٩/١).

وأن هذا الأصل يستلزم ربط قبول الخلاف أو ردّه بإقامة الصحابة في المدينة، بحيث تُسَلَّب صفة قبول الخلاف لمن كان فيها فتركها، والأصل أن يكون قبول الخلاف مبنياً على صفاتٍ قائمةٍ بالصحابي حيث حلّ، فكل ما قيل من ترجيحٍ لأقوال علماء أهل المدينة وما اجتمع لهم من الأوصاف قد كان حاصلًا لهذا الصحابي، ولم يزل عنه بخروجه^(٢٣).

الوجه الثاني: على التسليم بصحة القاعدة، فإن القول بإجماع أهل المدينة على العمل بخلاف ما تضمنه الحديث غير مسلمٍ به، وذلك أنه روي عن بعض أهل المدينة من الصحابة والفقهاء العمل بالحديث في إثبات خيار المجلس، كالصحابي الجليل ابن عمر، ومن كبار فقهاء المدينة سعيد بن المسيب وابن شهاب الزهري، وقد أنكر ابن أبي ذئبٍ على الإمام مالكٍ ترك العمل بهذا الحديث، وهو من فقهاء المدينة في عصر الإمام مالكٍ، وأنه لم يُرو عن أحدٍ من أجلٍ فقهاء المدينة ترك العمل بالحديث سوى الإمام مالك، وربّعة على خلافٍ عنه، فاننقت بذلك دعوى إجماع أهل المدينة على ذلك^(٢٤).

الوجه الثالث: أن بعض فقهاء المالكية نبّه إلى عدم استقامة حمل المراد من تعقيب الإمام مالكٍ على الحديث على ردّه بمعارضته عمل أهل المدينة، وبَيَّن خطأً من فهم ذلك من كلامه، ووجّه كلام الإمام مالك بأنه "إشارة إلى أن المجلس مجهول المدة، ولو شرط الخيار مدةً مجهولةً لبطل إجماعاً، فكيف يثبت حكم بالشرع بما لا يجوز شرطاً في الشرع"^(٢٥).

وبناءً على ذلك فإنه يظهر عدم صحة الاستناد إلى القاعدة في ترك العمل بهذا الحديث، وقد رجّح هذا القول المازري من المالكية قائلاً: "وأما قول بعض أصحابنا: إنه مخالفٌ للعمل فلا يعول عليه أيضاً؛ لأن العمل إذا لم يُردّ به عمَلُ الأمة بأسرها أو عمَلٌ من يجب الرجوع إلى عمله فلا حجة فيه، لأن قصارى ما فيه أن يقول عالمٌ لآخر: اتركِ عِلْمَكَ لعلمي، وهذا لا يلزم قبوله إلا ممن تلزم طاعته في ذلك"^(٢٦).

المطلب الثالث: قاعدة تفسير الحديث بفعل الصحابي.

المراد بهذه القاعدة: أن الحديث إذا ورد بلفظٍ محتملٍ لمعنيين أو أكثر وفُسِّر الصحابي راوي الحديث ذلك اللفظ بأحد المعنيين بقوله أو فعله فإن تفسيره أرجح من تفسير غيره^(٢٧).

وقد استدل القائلون بإثبات خيار المجلس قبل التفريق بالأبدان بهذه القاعدة في تقوية مذهبهم، حيث ورد في بعض روايات الحديث أن ابن عمر رضي الله عنه كان إذا اشترى شيئاً يعجبه فارق صاحبه، وهذا تفسيرٌ منه لمعنى الحديث، وأن التفريق المراد في الحديث هو التفريق بالأبدان، ولو لم يكن كذلك لم يحتج إلى مفارقة صاحبه، وقد جاء

(٢٣) ينظر: الحاوي الكبير، للماوردي (٨٧/١٦)، المجموع، للنووي (١٨٦/٩)، إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢).

(٢٤) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤)، شرح الزرقاني على الموطأ (٤٧٨/٣).

(٢٥) القيس في شرح الموطأ، لابن العربي (٨٤٤).

(٢٦) المعلم بفوائد مسلم (٢٥٤/٢).

(٢٧) ينظر: قواطع الأدلة، لأبي المظفر السمعاني (١٩٠/١)، التمهيد، للكلوذاني (١٩٠/٣)، الإحكام، للآمدي (٢٦٧/٤).

في بعض الروايات عن ابن عمر رضي الله عنه قوله: "كنا إذا تبايعنا كان كل واحدٍ منا بالخيار ما لم يتفرق المتبايعان، فتبايعت أنا وعثمان بن عفان فبعته مالاً لي بالوادي بمالٍ له بخير، فلما بايعته طفقت أنكص على عقبي القهقري خشية أن يرادني عثمان البيع قبل أن أفارقه"، فهنا ابن عمر يخبر بأن هذا مذهب الصحابة وعملهم، ومذهب عثمان بن عفان رضي الله عنه، لأنه خشي أن يرادّه البيع قبل التفرق بالأبدان، فلو لم يكن ذلك مذهب عثمان ما خاف ابن عمر ذلك منه ويخبر بأن ذلك هو السنة^(٢٨)، فقد عَقَلَ ابن عمر ذلك فكان يستعمله، وهو راوي الحديث^(٢٩)، فتفسيره مقدّم على تفسير غيره^(٣٠).

قال الترمذي: "والقول الأول -أن المراد الفرقة بالأبدان لا بالكلام- أصح؛ لأن ابن عمر هو من روى عن النبي صلى الله عليه وسلم، وهو أعلم بمعنى ما روى، وروي عنه أنه كان إذا أراد أن يوجب البيع مشى ليجب له، وهكذا روي عن أبي بَرَزَةَ^(٣١).

المطلب الرابع: قاعدة مخالفة الراوي لما روى.

الراوي إذا روى حديثاً في مسألة معينة وعمل بخلاف الحديث، فهل العبرة بروايته أم بعمله؟ ووجه الفرق بين هذه القاعدة وقاعدة تفسير راوي الحديث هو؛ أن تفسير الراوي حملٌ للحديث على أحد احتمالاته، أما مخالفته لذلك المروي فهو محل هذه القاعدة.

فذهب جمهور الأصوليين إلى أن الراوي إذا روى حديثاً وخالف مذهبه ظاهر ما روى فالعبرة بما روى لا ما رأى^(٣٢)، وذهب الحنفية إلى القول بأن العبرة بعمل الراوي، ويقيدون ذلك بأن يكون عمله المخالف بعد الرواية لا قبلها^(٣٣).

وقد استدل النافون لخيار المجلس على مذهبهم بهذه القاعدة، وبينوا أن مخالفة الراوي لما روى تستلزم ترك العمل به؛ إذ الراوي أعلم بما روى، وأن مخالفة الراوي لروايته لا تخلو من صورتين: إما أن يكون قد تركه مع علمه بصحة الحديث فيكون بذلك فاسقاً، وإما أن يكون عالماً بالصحة لكنه اطلع على عللٍ مانعة من العمل به، فيكون أولى بالاتباع في ذلك لأنه أدري بما روى، وقد روى الإمام مالك الحديث، فروايته له مع تركه العمل به دليل ترك العمل به^(٣٤).

وقد نوقش الاستدلال بهذه القاعدة في ردّ الحديث من أوجه:

(٢٨) ينظر: المحلى، لابن حزم (٢٣٤/٧)، شرح صحيح البخاري، لابن بطال (٢٣٩/٦).

(٢٩) ينظر: أعلام الحديث، للخطابي (١٠٢٩/٢)، شرح صحيح البخاري، لابن بطال (٢٥١/١٤).

(٣٠) ينظر: الحاوي الكبير، للماوردي (٣٣/٥)، شرح عمدة الفقه، لابن تيمية (٦٤/٣)، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، لابن الملقن (٩/٧-١٠).

(٣١) الجامع الكبير (٥٢٦/٢).

(٣٢) ينظر: العدة، للقاضي أبي يعلى (٥٨٩/٢)، الإبهاج شرح المنهاج، لابن السبكي (١٩٤٢/٥)، البحر المحيط، للزركشي (٢٨٧/٦).

(٣٣) ينظر: أصول السرخسي (٦-٥/٢)، تيسير التحرير، لأمر بادشاه (٧٢/٣).

(٣٤) ينظر: المبسوط، للسرخسي (١٥٧/١٢)، إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٤/٢).

الوجه الأول: أن القول بفسق الراوي لمخالفته العمل بما روى مع علمه بصحته غير مستقيم، وذلك أنه قد يكون عالمًا بالصحة وتاركًا العمل به لمعارضٍ راجحٍ عنده، وقد لا يكون كذلك عند غيره، فلا يلزم تقليد غيره له فيه^(٣٥).

والوجه الثاني: ذهب كثيرٌ من محققي الأصول إلى أن الخلاف في قاعدة عمل الراوي بخلاف ما روى خاصٌ بالصحابة دون من جاء بعدهم، ومن قاعدتهم أن الراوي أعلم بما روى، وابن عمر هو راوي الخبر، وكان يفارق إذا باع ببذنه، فاتباعه أولى من غيره^(٣٦)، وقد أثبت البخاري في "صحيحه" مذهب ابن عمر في القول بخيار المجلس حيث جاء في ترجمة الباب قوله: (باب البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا، وبه قال ابن عمر...) (٣٧).

والوجه الثالث: أن الحديث - على التسليم بقاعدة ترك العمل بالحديث لمخالفة راويه له - قد جاء من طرقٍ غير طريق الإمام مالك، فإن تعذر الاستدلال به من جهة رواية مالك، لم يتعذر من جهةٍ أخرى، وإنما تكون القاعدة جاريةً عند تفرد راوٍ برواية ذلك الحديث، ولم يتفرد به الإمام مالك هنا، وعلى هذا؛ فإنَّ ضعف بعض طرق الحديث لا يستلزم ضعف الطرق الأخرى^(٣٨).

المطلب الخامس: قاعدة الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا.

ومعنى ذلك: أن الشارع إذا علق حكمًا بوصفٍ وجعله مناطًا له، فإنه يلزم من وجود الوصف وجود الحكم، وهذا المعروف بالطرد، ومن عدم الوصف عدم الحكم وهو العكس^(٣٩).

وقد استدل النافون لخيار المجلس بقاعدة دوران الحكم مع علته وجودًا وعدمًا في تقرير مذهبهم، وأن المقصود بالخيار في الحديث خيار القبول بعد الإيجاب وليس خيار مجلس العقد، ووجه ذلك - عندهم - أن ترتيب الحكم على الوصف يقتضي عليّة ذلك الوصف لذلك الحكم^(٤٠)، ومن جهةٍ أخرى؛ فإن عدم تلك العلة علةٌ لعدم ذلك الحكم، فالمتبايعان حقيقة في حالة ملابستهما للبيع، ووصف المبايع هو علةٌ لعدم الخيار بينهما، فينتفي الخيار ما زال وصف التبائع قائمًا، فإذا انقطعت أصوات الإيجاب والقبول فقد غُدم وصف التبائع الذي رُبط بوجوده وجودُ الخيار، فلا يبقى للخيار وجودٌ بزوال تلك الصفة، فحكم الخيار دائرٌ مع علة التبائع الذي ينتهي بقبول أحد طرفي العقد، يوجد بوجودها ويعدم بعدمها^(٤١).

والقاعدة وإن كانت صحيحةً في ذاتها، وأن وصف التبائع الوارد في الحديث وصفٌ غُلِقَ عليه الخيار وجودًا وعدمًا، وأن صفة التبائع حقيقة فيمن صدر منهما البيع، غير أن ثمت قرائن تصرف اعتبار وصف المبايع

(٣٥) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٤/٢)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤).

(٣٦) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤).

(٣٧) صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا (٦٤/٣).

(٣٨) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٤/٢)، العدة، لابن العطار (١٠٨٣/٢).

(٣٩) ينظر: شرح تنقيح الفصول، للقرافي (٣٩٦)، بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب (١٣٥/٣)، البحر المحيط، للزركشي (٣٠٨/٧).

(٤٠) ينظر: الفروق، للقرافي (٢٧٨/٣).

(٤١) ينظر: المرجع السابق (٢٧٨/٣).

علةٌ لعدم الخيار بينهما كما ادعى النافون، ومن ذلك: إفضاؤها هنا إلى تحصيل حاصل^(٤٢)، وإذا كان الأمر كذلك فإن الاستدلال بقاعدة دوران الحكم على علته لنفي الخيار يكون قد جرى في غير محله الصحيح.

المطلب السادس: قاعدة لا يصح قياسٌ مع النص.

يُعَدّ القياس من الأدلة المتفق عليها عند الأصوليين في الجملة، وهو راجعٌ في الحقيقة إلى نصوص الكتاب والسنة الدالة على مناهات الأحكام، فهو غير خارجٍ عنهما، وقد اتفق الأصوليون على أن القياس الصحيح المستكمل لشروطه وأركانه لا يعارض مقتضى النص الشرعي، فإذا وجد قياسٌ يعارض نصًا شرعيًا صحيحًا في مسألة ما كان ذلك دلالةً على خطأ ذلك القياس وعدم صحته في تلك المسألة^(٤٣).

وقد حاول النافون لخيار المجلس الاستدلال لمذهبهم في نفي الخيار بالقياس، حيث قاسوا ما بعد التفرق بين المتبايعين على ما قبله بجامع منع إبطال حق الغير في كلتا الحالتين، ففهموا أن في إثبات خيار المجلس إبطالًا لحق الغير؛ لأن خيار أحدهما فسخ العقد بعد الإيجاب والقبول من غير رضا الطرف الثاني إبطالًا لحق الآخر إذا كان خياره إمضاء العقد، وقرروا أنه لا يتصور هذا الإبطال عند حمل التفرق على التفرق بالأقوال، وهذا تأكيدٌ لمعنى خيار عدم القبول بعد إيجاب الطرف الأول^(٤٤)، وقد رُذِّ هذا الاستدلال بأن القياس مع النص فاسد الاعتبار^(٤٥)، فالحديث الصحيح المثبت لخيار المجلس يلغي اعتبار القياس فيما يتعارض معه؛ لأنه لا يصح قياسٌ مع ثبوت النص الشرعي بخلاف مقتضاه.

المطلب السابع: قاعدة لا قياس مع الفارق.

ذكر الأصوليون أن من أهم شروط القياس ألا يوجد فارقٌ مؤثرٌ بين الأصل والفرع، فإن انتفى الفارق المؤثر كان القياس صحيحًا وإلا بطل^(٤٦).

ومما استدل به النافون لخيار المجلس أنهم قاسوا خيار المجلس على عقد النكاح، والخلع، والإجارة، والمكاتب، ووجه ذلك أنه يصح وقوع هذه العقود بمجرد العقد من غير خيارٍ، فوجب أن يكون البيع مثلها، والمعنى الجامع بين الحالتين أن العاقد راضٍ بما تضمنه عقده من إيجاب الملك من غير شرط الخيار، كما يجمع بينهما أن تلك العقود عقود معاوضةٍ لم يشترط فيها الخيار، فلا يجب بها خيار المجلس، وحملوا التفرق الوارد في الحديث على التفرق بالكلام^(٤٧).

(٤٢) وهو طلب المعلوم، ينظر: الكليات، لأبي البقاء الكفوي (٦٣٣).

(٤٣) ينظر: الفصول في الأصول، للجصاص (٣١٩/٢)، قواطع الأدلة، للسمعاني (٢٧٣/٢)، البحر المحيط، للزركشي (٢٠/٧).

(٤٤) ينظر: تبين الحقائق، للزيلعي (٣/٤)، البناء شرح الهداية، للعيني (١١/٨)، البحر الرائق، لابن نجيم (٢٨٤/٥).

(٤٥) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤)، طرح التثريب، للعراقي (١٥٣/٦)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٤٦) ينظر: أصول الفقه، لابن مفلح (١٣٠٢/٣)، البحر المحيط، للزركشي (١٠٧/٧)، شرح الكوكب المنير (٢٠٧/٤)، إرشاد الفحول، للشوكاني (١٠٧/٢).

(٤٧) ينظر: شرح مختصر الطحاوي، للجصاص (٨/٣)، حاشية ابن عابدين (٥٢٨/٤).

وقد اعترض المثبتون لخيار المجلس على هذا الاستدلال بأنه قياسٌ مع الفارق، فهو فاسد الاعتبار، ووجه ذلك أن القياس على النكاح لا يصح؛ لأنه عقدٌ لا يقصد به المعاوضة المحضة فلم يثبت فيه الخيار؛ لأن الخيار موضوعٌ لارتياذ أوفر الأعواض، وأن النكاح لا يقع غالباً إلا بعد ترويٍّ وفكرٍ بخلاف البيع، ولأن الخيار في النكاح يفضي إلى فسخه بعد ابتذال المرأة فيؤدي ذلك إلى الإضرار بالمرأة، وأما الخلع فليس المقصود منه المال بخلاف البيع، وأما قياس عقد البيع على المكاتبه فإنه غير صحيح كذلك؛ لأنه خيارٌ شرع في البيع لارتياذ الحظ فيه فلا يثبت الخيار في المكاتبه من جهة السيد لأنه أراد به إرفاق عبده وليس طلب الحظ لنفسه، لأنه لا حظ في بيع الشخص ملكه بملكه فكان الخيار فيه ساقطاً^(٤٨).

المطلب الثامن: قاعدة الرجوع إلى العرف في بيان ما ورد مطلقاً في الشرع واللغة.

العرف اللفظي هو: ما غلب الاستعمال فيه على ما وُضع له في اللغة بحيث إذا أطلق سبق الفهم إلى ما غلب عليه دون ما وُضع له، وهو المعنى المتعارف عليه بين الناس مما لا يرده الشرع، فإذا ورد لفظٌ مطلقاً في الشرع وكان له معنىٌ تعارف عليه الناس مما لا يخالف الشرع؛ فإن ذلك المعنى المتعارف عليه يكون هو المراد باللفظ فيترتب عليه الحكم^(٤٩).

ومما استدل به النافون لخيار المجلس أن التفرق المذكور في الحديث ليس له حدٌّ يُعلم، فلو كان المراد التفرق بالأبدان لذكر معه حدٌّ ينتهي إليه، ولما لم يرد تحديد ذلك، كان دليلاً على عدم جوازه، ولعل هذا هو المعنى الذي فهمه بعض المالكية من قول الإمام مالك عقب الحديث: "وليس لهذا عندنا حدٌّ معروفٌ..."^(٥٠).

وقد ناقش المثبتون هذا الوجه بأن تحديد مدة التفرق غير متعذرٍ ولو لم يرد به النص، فهو مما للعرف فيه مدخلٌ، "والعرف أمرٌ لا ينكره مالكٌ، بل يقول به وربما ترقى في استعماله إلى أشياء لا يقول بها غيره، وذلك من مذهبه معروفٌ فكيف صار إلى تركه في أحق المواضع به"^(٥١).

ومن وجهٍ آخر يتصل بهذه القاعدة، فإن المثبتين لخيار المجلس القائلين بأن المراد بالتفرق في الحديث هو التفرق بالأبدان قد اختلفوا في الحد الذي ينتهي إليه ذلك التفرق، فرجح بعض الفقهاء أن يكون الأصل في هذا ونظائره أن يرجع فيه إلى عادة الناس وعرفهم، ويُعتبر في ذلك حال المكان الذي هما فيه مجتمعان^(٥٢)، فكلُّ ما عدّوه تفرقاً حُمِل عليه الحديث فيكون هو الحد، وما لا يعدونه تفرقاً لم يعتد به،

(٤٨) ينظر: الحاوي الكبير، للماوردي (٣٧/٥)، المغني، لابن قدامة (٤٦٤/٩)، المجموع، للنووي (١٨٨/٩).

(٤٩) ينظر: الأشباه والنظائر، للسيوطي (٩٣)، الأشباه والنظائر، لابن نجيم (٨٩)، شرح الكوكب المنير، لابن النجار (٤٤٨/٤).

(٥٠) الموطأ (٦٧١/٢).

(٥١) معالم السنن، للخطابي (١٢١/٣).

(٥٢) ينظر: معالم السنن، للخطابي (١٢١/٣)، المغني، لابن قدامة (١٢/٦).

وذلك "لأن الشارع علّق عليه حكماً ولم يبينه، فدل ذلك على أنه أراد ما يعرفه الناس"^(٥٣)، والعرف حجة يعمل بها عند ورود اللفظ مطلقاً في الشرع واللغة^(٥٤).

ويظهر من خلال ما تقدم بيانه أثر إعمال قاعدة العرف في تحديد المقصود بالتفرق في الحديث؛ إذ إن التفرق وقع مطلقاً من غير تحديد، فكانت هذه القاعدة مستنداً للمثبتين في الرد على النافين لخيار المجلس الذين احتجوا بأن التفرق في الحديث ليس له حدّ، فاستعمل المثبتون قاعدة الرجوع إلى العرف في تحديد ما ورد مطلقاً في ألفاظ الكتاب والسنة، واعتبروا التفرق بالأبدان بناءً على ذلك يختلف باختلاف ما تعارف عليه الناس، فكلّ ما عدّه الناس تفرقاً بين المتعاقدين فالحديث محمولٌ عليه.

المبحث الثاني: القواعد المتعلقة بدلالات الألفاظ

يتناول هذا المبحث استقراء القواعد الأصولية المتعلقة بالألفاظ ودلالاتها، التي استند إليها الفقهاء وشُراح هذا الحديث في عرض مذاهبهم ومناقشة مخالفاتهم، وقد تبين بعد التتبع أن تلك القاعدة تنحصر في أبواب: العموم والخصوص، والظاهر والمؤول، وقد رتبناها على النحو الآتي:

المطلب الأول: قاعدة شمول العام للصور النادرة.

اختلف الفقهاء والأصوليون في شمول اللفظ العام للصور النادرة، فذهب بعضهم إلى دخول الصورة النادرة تحت العام^(٥٥)؛ وذلك لأن العام ظاهرٌ في عمومته حتى يرد دليل التخصيص، وإذا كان ظاهراً في عمومته وشموله لجميع أفرادهِ؛ فحكمه العمل به إلا بدليل صحيح^(٥٦)، بينما ذهب آخرون إلى القول بعدم دخول الصور النادرة تحت العام^(٥٧)؛ وذلك لأن "الصورة النادرة بعيدة عن البال عند إطلاق المقال، ولا تتبادر إلى الفهم، فإن اللفظ العام لا يجوز تنزيله عليها؛ لأننا نقطع بكونها غير مقصودة لصاحب الشرع لعدم خطورها بالبال"^(٥٨)، واستشكل صدر الدين ابن المرحّل اختلاف الأصوليين في شمول العام للصورة النادرة، وقال إنه لا يتبين في كلام الله تعالى لأنه لا تخفى عليه خافية، فكيف يقال أنه لا يخطر بالبال؟ وأجيب على ذلك بأن المراد أنها لا تخطر ببال العرب في كلامها، وإذا كان كذلك؛ فالشارع لم يُرد تلك الصورة؛ لأن الله أنزل كتابه على أسلوب العرب في محاوراتها وعاداتها في الخطاب^(٥٩).

(٥٣) المغني، لابن قدامة (١٢/٦).

(٥٤) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٢٩/٤)، حاشية ابن عابدين (٣٦٤/٤)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢٢/٥).

(٥٥) ينظر: الإبهاج، لابن السبكي (٩٥٣/٣)، البحر المحيط، للزركشي (٧٢/٤)، شرح المحلي على جمع الجوامع مع حاشية العطار (١/٥٠٧).

(٥٦) ينظر: الأشباه والنظائر، للسبكي (١٢٥/٢)، البحر المحيط، للزركشي (٧٢/٤)، أضواء البيان، للشنقيطي (٢٢٤/٤).

(٥٧) ينظر: المراجع السابقة.

(٥٨) البحر المحيط، للزركشي (٧٣/٤).

(٥٩) ينظر: الإبهاج، لابن السبكي (٩٥٣/٣)، الأشباه والنظائر، لابن الملقن (٣٩٣/٢)، البحر المحيط، للزركشي (٧٢/٤).

ومحلُّ إعمال هذه القاعدة في مسألة خيار المجلس هو في قوله صلى الله عليه وسلم: "ما لم يتفرَّقا" فإنه عامٌّ ويقتضي ظاهر هذا العموم سريان الحكم ما دام وصف عدم التفرق باقياً، فإنَّ طول المدة مع عدم التفرق صورةٌ نادرةٌ، فهل هذه الصورة النادرة داخلةٌ في هذا الحكم أم أن الحكم لا يشملها؟ فالذين أدخلوا الصور النادرة في العموم ذهبوا إلى القول بأن للمتبايعين الخيار وإن قاما من مجلسهما وتماشيا جميعاً ولم يتفرقا وإن بقيا شهراً أو أكثر، فشمِلَ عندهم عموم "ما لم يتفرقا" كل الصور التي لا تحصل إلا نادراً، وأما الذين لم يعتبروا الصور النادرة داخلةً في العموم قالوا بتحديد المدة التي ينتهي معها الخيار عند عدم الافتراق^(٦٠)، أما المدة التي ينقطع بها خيار المجلس عند عدم افتراق المتبايعين لمدةٍ طويلةٍ فإن الحنابلة ذهبوا إلى أن الخيار بينهما باقٍ ما دام باقيين في مجلسهما مطلقاً^(٦١).

وهكذا يظهر أثر هذه القاعدة في اختلاف الفقهاء فيما يصلح دخوله في قوله: "ما لم يتفرَّقا" وما لا يصلح، فالذين تمسكوا بظاهر اللفظ ذهبوا إلى أن الخيار باقٍ إلى وقوع التفرق، وذلك مستفادٌ من منطوق النص "ما لم يتفرقا"، كما أن مفهوم الغاية فيه يلغي الخيار بعد التفرق دون اعتبار لأي صورةٍ نادرةٍ، بينما ذهب بعض الفقهاء إلى أن اللفظ العام لا تدرج تحته الصور التي لا تقع إلا نادراً؛ فهي صورٌ ليست مقصودةً بخطاب الشارع، فإن كان شيءٌ منها مقصوداً؛ فلا بد أن يجيء دليلٌ آخر ببيانه.

المطلب الثاني: قاعدة الأصل في الكلام حمله على ظاهره.

الظاهر عند جمهور الأصوليين هو: لفظٌ دلَّ على معنىٍ دلالةً ظنيةً راجحةً مع قبوله لإفادةٍ غيره إفادةً مرجوحةً^(٦٢)، وتعني هذه القاعدة أن الكلام عند وروده يجب حمله على ظاهره، ولا يصار إلى خلاف ذلك الظاهر إلا بدليلٍ معتبرٍ.

وقد حمل بعض الفقهاء خيار المجلس الثابت في الحديث على النذب والاستحباب، وذلك تحسیناً للمعاملة مع المسلم، ولم يحملوه على الوجوب، وقال آخرون هو محمولٌ على الاحتياط^(٦٣).

وردَّ بعضُ الفقهاء هذا الاستدلال استناداً إلى قاعدة حمل الكلام على ظاهره، ولا يصار إلى خلافه إلا لدليلٍ، وبينوا أن الحمل على النذب والاستحباب خروجٌ عن ظاهر الخطاب بلا مقتضى^(٦٤)، وقد ذكر الأصوليون صوراً لحمل اللفظ على ظاهره، ومن ذلك أن الأمر المطلق يقتضي الوجوب حملاً على

(٦٠) ينظر: المجموع، للنووي (١٨٨/٩)، الأشباه والنظائر، لابن الملتن (٣٩٥/٢).

(٦١) ينظر: شرح الزركشي على مختصر الخرقي (٣٨٩/٣)، المبدع في شرح المقنع، لابن مفلح (٦٤/٤)، الإقناع، للحجاوي (٨٤/٢)، كشاف القناع، للبهوتي (٢٠٠/٣).

(٦٢) ينظر: روضة الناظر، لابن قدامة (٥٠٨/١)، نهاية الوصول، لصفي الدين الهندي (١٩٧٨/٥)، شرح مختصر الروضة، للطوفي

(٥٥٩/١)، البحر المحيط، للزركشي (٣٥/٥)، شرح الكوكب المنير، لابن النجار (٤٥٩/٣).

(٦٣) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٦٤) ينظر: المرجعان السابقان.

الظاهر، فإذا ورد أمرٌ في الكتاب أو السنة حُمِلَ على ظاهره ما لم يرد ما يصرفه عن الوجوب إلى الندب أو غيره^(٦٥).

وبهذا يظهر من خلال الاستناد إلى هذه القاعدة أن حمل الحديث على الاستحباب مردودٌ بظاهر النص، فإنَّ ظاهره دالٌّ على لزوم الخيار بين المتبايعين ما دام في مجلس العقد، ويعضد ذلك ما ورد في بعض طرق الحديث "ولا يحلُّ له أن يفارقة خشية أن يستقبله"^(٦٦)، فهذا فيه دلالةٌ على لزوم الخيار، فمنع النبي صلى الله عليه وسلم استعجال أحد البيّعين بمفارقة صاحبه خشية أن يختار الآخر فسخ العقد في المجلس، فلو لم يكن الخيار في المجلس ملزماً لما احتيج إلى منع الحيلة في المفارقة^(٦٧).

المطلب الثالث: قاعدة لا تأويل إلا بدليل.

التأويل عند الأصوليين هو: صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى محتملٍ مرجوحٍ بدليل^(٦٨). ومما استدل به النافون لخيار المجلس: أنه لو حُمِلَ الحديث على ظاهره بأن يكون لكلٍ من البيّعين الخيار، فإن هذا الظاهر يتعذر العمل به فيترك لذلك، ووجه ذلك أن المتبايعين إذا كان لكل واحدٍ منهما الخيار على صاحبه "فالحال لا تخلو: إما أن يتفقا في الاختيار، أو يختلفا، فإن اتفقا لم يثبت لواحدٍ منهما على صاحبه خيارٌ، وإن اختلفا بأن اختار أحدهما الفسخ والآخر الإمضاء، فقد استحال أن يثبت على كل واحدٍ منهما لصاحبه الخيار، إذ الجمع بين الفسخ والإمضاء مستحيل"^(٦٩)، فبطل الاستدلال بهذا الظاهر لإفضائه إلى أمرٍ متعذرٍ وقوعه^(٧٠).

وقد أبطل المثبتون لخيار المجلس دعوى تعذر العمل بظاهر هذا الحديث، وردوا على مخالفهم بأن ما ذكروه ليس هو المراد من ظاهر الحديث، فالحديث إنما هو في إثبات خيار الفسخ للمتبايعين حيث يكون لكلٍ من البيّعين خيار الرجوع عن العقد، وأما الإمضاء فلا حاجة إلى اختياره لأنه مقتضى العقد، والحال يدل عليه مع السكوت بخلاف الفسخ^(٧١)، فتبين أن خيار الفسخ هو المراد من الحديث، وليس خيار

(٦٥) ينظر: أصول السرخسي (٣٣٤/٢)، روضة الناظر، لابن قدامة (٥٥/١)، البحر المحیط، للزركشي (٢٨٣/١).

(٦٦) أخرجه الإمام أحمد من طريق عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، مسند عبد الله بن عمرو بن العاص، رقم الحديث: ٦٧٢٠، والترمذي في أبواب البيوع، باب ما جاء في البيعين بالخيار ما لم يتفرقا، رقم الحديث: ١٢٤٧، وحسنه الألباني، ينظر: الإرواء (١٥٥/٥).

(٦٧) ينظر: المجموع، للنووي (١٨٧/٩-١٨٨)، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، لابن الملقن (١٦/٧).

(٦٨) ينظر: المحصول، للرازي (١٥٣/٣)، البحر المحیط، للزركشي (٢٧-٢٦/٥)، تقريب الوصول، لابن جزي (١٦٣)، شرح الكوكب المنير، لابن النجار (٤٦٠/٣).

(٦٩) إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٩/٢).

(٧٠) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (٣٣١/٤).

(٧١) ينظر: الحاوي الكبير، للماوردي (٤٥/٥)، إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٩/٢)، العدة، لابن العطار (١٠٨٧/٢)، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، لابن الملقن (١٧/٧)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣١/٤).

الإمضاء داخلاً فيه، وتأويل النافين لخيار المجلس بما ذكره خلاف الظاهر، ولا يصار إلى ذلك إلا بدليل^(٧٢).

المطلب الرابع: قاعدة حمل اللفظ على معهود استعماله في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم

استدل النافون لخيار المجلس بأن لفظ الخيار الوارد في الحديث محتمل لمعانٍ متعددة، وقد يُراد به خيار الشراء أو خيار إلحاق الزيادة بالثمن والمثمن، فإذا تردد اللفظ بين المعاني لا يتعين حمله على معانٍ دون أخرى إلا بدليل^(٧٣).

واستند المثبتون لخيار المجلس إلى هذه القاعدة في ردِّهم على النافين، وبينوا أن اللفظ إذا تردد بين المعاني، حُمِلَ على المعنى المعهود استعماله في زمن النبي صلى الله عليه وسلم، وقد ورد في أحاديثه صلى الله عليه وسلم لفظ الخيار، كما جاء في حديث حيَّان بن منقذ أنه كان يُغَبِّن في البيع، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِذَا بَعْتَ فَقُلْ: لَا خِلَابَةَ، وَلِي الْخِيَارُ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ"^(٧٤)، فالمراد بالخيار في هذا الحديث خيار الفسخ، فتعين حمله عليه، إذ إنه لما كان معهوداً في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم كان أظهر في الإرادة، كما ذكرنا أيضاً أنه لا يصلح حمل لفظ الخيار على خيار الشراء أو خيار إلحاق الزيادة بالثمن أو المثمن، وذلك أن خيار الشراء أعمُّ ممن صدر منه العقد من المتبايعين، وأما بعد صدور العقد منهما، فلا يكون لهما خيار الشراء، فضلاً عن كونه يثبت لهما الخيار إلى وقت التفريق، ومما يدل على أن المراد بالخيار هو خيار الفسخ أن الإمام مالكاً نُسِبَ إلى مخالفة الحديث، وذلك لا يصح إلا إذا حُمِلَ الخيار والمتبايعان والافتراق على المعنى المذكور^(٧٥).

ويظهر مما سبق ذكره أثر هذه القاعدة في بيان معنى لفظ "الخيار" الوارد في قول النبي صلى الله عليه وسلم: "البَّيْعَان بالخيار"، حيث ذكر المثبتون أن حمله على المعنى المعهود في زمن النبي صلى الله عليه وسلم أولى من حمله على ما سواه من المعاني المرجوحة.

المبحث الثالث: القواعد الأصولية المتعلقة بالتعارض والترجيح

يتناول هذا المبحث عرض القواعد الأصولية المتعلقة بالتعارض والترجيح المستنبطة من مناقشات الفقهاء واستدلالاتهم المتعلقة بحديث "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا"، وهي -بعد التتبع والاستقراء- أربع قواعد أصولية؛ قاعدة في تعارض العام والخاص، وأخرى في تراحم المجازين، وثالثة في القول بالنسخ عند التعارض، والرابعة في مخالفة خبر الأحاد الأصول القياسية، وهي مرتبة على النحو الآتي:

(٧٢) ينظر: المراجع السابقة.

(٧٣) ينظر: العدة، لابن العطار (١٠٨٩/٢).

(٧٤) أخرجه الدارقطني في سننه، كتاب البيوع، رقم الحديث: ٣٠١١. والبيهقي في السنن الكبرى، كتاب البيوع، باب الدليل على أن لا يجوز شرط الخيار في البيع أكثر من ثلاثة أيام، رقم الحديث: ١٠٤٥٩، وحسنه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة (٨٨٣/٦).

(٧٥) ينظر: العدة، لابن العطار (١٠٨٩/٢).

المطلب الأول: قاعدة حمل العام على الخاص.

مذهب جمهور الأصوليين عند تعارض لفظين أو دليلين أحدهما عامٌّ والآخر خاصٌّ؛ تقديم الخاص على العام مطلقاً؛ وذلك جمعاً بين الأدلة سواء تقدم العام على الخاص أو تأخر^(٧٦)، بينما ذهب الحنفية إلى التفصيل في ذلك، وخلاصة ما ذهبوا إليه هو: أن العام والخاص إذا تعارضا فإما أن يقتزنا في الزمن، أو يكون أحدهما متأخراً، أو لا يُعلم المتقدم والمتأخر منهما، فإن عُلم المتقدم والمتأخر منهما؛ نسخ المتأخر المتقدم، وإن اقتزنا في الزمن فإن الخاص مقدّم على العام، وإن جُهل التاريخ فيجب التوقف، ولا يرجح أحدهما على الآخر إلا بدليل^(٧٧).

وقد علّل بعض الفقهاء ردّهم لحديث "البيعان بالخيار ما لم يتفرقا" بكونه معارضاً لأدلة أقوى منه من القرآن الكريم ومن السنة النبوية، فمن ذلك قول الله تعالى: ﴿وَأَشْهَدُوا إِذَا بَيَّعْتُمْ﴾ البقرة [٢٨٢]، وقالوا: إن ثبوت خيار المجلس يلغي فائدة الآية، "لأن الإِشهاد إن وقع قبل التفريق لم يطابق الأمر، وإن وقع بعد التفريق لم يصادف محلاً"^(٧٨)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾ النساء [٢٩]، فالآية تدل على تمام البيع بمجرد حصول التراضي، ومنها قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَوفُوا بِالْعُقُودِ﴾ المائدة [١]، فالراجع عن موجب العقد قبل التفريق غير وافي بالعقد، ومنها قول النبي صلى الله عليه وسلم: "المسلمون على شروطهم"^(٧٩)، فالخيار بعد العقد مفسدٌ للشروط^(٨٠).

وقد أجاب المثبتون لخيار المجلس أن تلك الأدلة على تسليم شمولها لمحل النزاع فهي أعمّ مطلقاً، فيُبنى العام على الخاص، والمصيرُ إلى الترجيح مع إمكان الجمع غير جائز، فالنصوص الواردة في الإِشهاد على البيع والوفاء بالعقود والبيع بالتراضي وأن المسلمين على شروطهم عامةٌ في جميع العقود، وأن خيار المجلس حالةٌ خصّصها الشرع من عموم تلك النصوص الواردة في ذلك، فتعين حملُ العام على الخاص^(٨١).

(٧٦) ينظر: البرهان، للجويني (١٩٨/٢)، شرح تنقيح الفصول، للقرافي (٢٠٦)، شرح مختصر الروضة، للطوفي (٧٣٣/٣)، البحر المحيط، للزركشي (٥٣٩/٤).

(٧٧) ينظر: الفصول في الأصول، للجصاص (٢٨٨/١)، ميزان الأصول، للسمرقندي (ص ٣٢٣-٣٢٤)، فوائح الرحموت، للأصاري (٣٥٩/٢).

(٧٨) أحكام القرآن، للجصاص (٢٢١/٢).

(٧٩) أخرجه أبو داود في السنن، كتاب الأفضية، باب في الصلح رقم (٣٥٩٤) عن أبي هريرة رضي الله عنه، وأخرجه الترمذي في جامعه، في أبواب الأحكام، باب ما ذكر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في الصلح بين الناس رقم (١٣٥٢) عن عمرو بن عوف المزني، قال الترمذي: حسن صحيح، وصححه البخاري في المقاصد الحسنة رقم (١٠٢٣)، والألباني في إرواء الغليل رقم (١٣٠٣).

(٨٠) ينظر: أحكام القرآن، للجصاص (٢٢١/٢)، شرح مختصر الطحاوي، للجصاص (٥/٣)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٨١) ينظر: المجموع، للنووي (١٨٧/٩)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

ومن خلال ما تقدم ذكره يتبين أثر هذه القاعدة في اختلاف الفقهاء في المسألة، كما ظهر رجحان مذهب المثبتين لخيار المجلس في حمل العام على الخاص، وبذلك ينتفي التعارض الظاهر بين ما ورد من النصوص العامة التي أوردها النافون لخيار المجلس وبين حديث "البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا".

المطلب الثاني: قاعدة تعارض المجازين بتقديم أقربهما إلى الحقيقة.

ومعنى هذه القاعدة: أن الحقيقة التي تعذر العمل بظاهرها، وتعددت المجازات الصالحة لحمل اللفظ عليها، يجب حمل اللفظ على المجاز الأقرب إلى الحقيقة^(٨٢).

وقد ذهب النافون لخيار المجلس إلى القول بأن حديث "البَّيعَان بالخيار ما لم يتفرَّقا" محمولٌ على خيار القبول بين العاقلين قبل التفريق بالأبدان، فحملوا لفظ "البَّيعَان" على "المتساومين"، وفسروا لفظ "الخيار" الوارد في الحديث بخيار القبول، فيكون معنى الحديث على مذهبهم أن للمتساومين خيار القبول بعد الإيجاب أو عدم القبول، ويتم ذلك كله في مجلس العقد، وصورة ذلك: أن البائع إذا قال للمشتري: قد بَعْتُكَ، فله أن يرجع ما لم يقبل المشتري^(٨٣).

بينما اعترض المثبتون على هذا التأويل بأنَّ حمل لفظ "البَّيعَان" على المتساومين قبل تمام العقد من قبيل المجاز فلا يصار إليه إلا بدليل، فأجاب النافون بأن تسمية العاقلين "متبايعين" بعد فراغهما من العقد مجازٌ كذلك، فتحصل من هاتين الصورتين تنافٍ بين المجازين، بين الحمل على ما قبل تمام العقد والحمل على ما بعده^(٨٤).

وهذا التعارض الواقع بين المجازين دفعَ كلاً من المثبتين والنافين لخيار المجلس إلى الاستدلال بقاعدة تقديم أقرب المجازين إلى الحقيقة عند التزامهم، حيث اعتبر كلَّ اتجاهٍ منهما مذهبهُ هو الأقرب إلى الحقيقة، فالنافون ذكروا أن اسم الفاعل في الحال حقيقةً، وفيما عداه مجازٌ، فلو كان الخيار بعد انعقاد البيع لكان لغير البيعين، والحديث يردُّ ذلك فتعين حمل التفريق على التفريق بالكلام^(٨٥)، وبهذا يكون حمل المتبايعين على المتساومين أقرب إلى الحقيقة في نظرهم، وقد جزم الطحاوي بأن عدم تسمية المتساومين متبايعين "إغفالٌ منهم لسعة اللغة؛ لأنه قد يحتمل أن يكونا سُمِّيَا متبايعين، لقربهما من التبايع، وإن لم يكونا تبايعاً"^(٨٦).

(٨٢) المعتمد، لأبي الحسن البصري (٣٤٩/٢)، المحصول، للرازي (٢٨١/١)، البحر المحيط، للزركشي (١١٣/٣).

(٨٣) ينظر: شرح مختصر الطحاوي، للجصاص (١١-١٠/٣)، شرح صحيح البخاري، لابن بطال (٢٣٩/٦)، بدائع الصنائع، للكاساني (١٣٤/٥)، الذخيرة، للقرافي (٢٢/٥)، إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣١/٤)، البحر الرائق، لابن نجيم (٢٨٤/٥)، حاشية ابن عابدين (٥٢٨/٤)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٨٤) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢)، طرح التثريب، للعراقي (١٥١/٦)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣١/٤).

(٨٥) ينظر: الفروق، للقرافي (٦٧٤/٣)، العدة، لابن العطار (١٠٨٦/٢)، طرح التثريب، للعراقي (١٥١/٦)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣١/٤)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٨٦) شرح معاني الآثار (١٢/٤).

بينما قرر المثبتون مذهبهم بهذه القاعدة، وبينوا وجه ذلك بأنه إذا صدر البيع فقد وجدت الحقيقة، فهذا المجاز أقرب إلى الحقيقة من مجازٍ لم توجد حقيقته أصلاً عند إطلاقه، وهو الحمل على المتساومين^(٨٧). ويتبين مما تقدم ذكره أثرُ إعمال قاعدة تقديم أقرب المجازين إلى الحقيقة عند التزاحم والتنافي في إثبات خيار المجلس أو نفيه، حيث استند كلا الاتجاهين إلى القاعدة، وقرروا ما يعضد مذهبهم من خلال إعمال هذه القاعدة، والأقوى أن حمل لفظ "البَّيعان" على ما بعد الفراغ من البيع أقرب إلى الحقيقة، وذلك أنه إذا كانت الحقيقة هي إتمام البيع؛ فإن الحمل على معنى متضمن لهذه الحقيقة أقرب من الحمل على معنى لم تتحقق معه الحقيقة، وقد لا توجد، ومن هذا الوجه فإنه يكون مذهب المثبتين لخيار المجلس أقرب في إعمال هذه القاعدة^(٨٨).

المطلب الثالث: قاعدة الأصل عدم النسخ ولا نسخ إلا بدليل

تعني هذه القاعدة: أن الأصل فيما شرعه الله لعباده من الأحكام سريان العمل به وعدم نسخه، فما ثبت من الأحكام بيقين فإنه لا يجوز تركه بدعوى النسخ، إلا أن يقوم دليلٌ ثابتٌ على النسخ^(٨٩)، ويؤكد الفخر الرازي أصالة هذه القاعدة مبيهاً "أن مدار الشريعة على أن الأصل عدم النسخ؛ لأنه لو كان احتمال طريان النسخ معادلاً لاحتمال بقاء الحكم على ما كان فحينئذٍ لا يمكن التمسك بشيءٍ من النصوص في إثبات شيءٍ من الأحكام لاحتمال أن يقال: إنه وإن كان ثابتاً إلا أنه زال"^(٩٠).

وقد ذهب بعض النافين لخيار المجلس إلى القول بنسخ حديث "البَّيعان بالخيار ما لم يتفرقا"، فذكروا أن الحديث منسوخٌ بقول النبي صلى الله عليه وسلم: "المسلمون على شروطهم" ويقول عليه وسلم: "إذا اختلف البَّيعان استخلف البائع"، ووجه ذلك أنه لو كان للبائع الفسخ في مجلس العقد لم يكن في استخلافه إذا خولف في الثمن فائدة^(٩١)، ومن النافين من سلك مسلك القول بالنسخ في الحديث من غير تعيين الناسخ فذكروا "أن هذا مما يتكرر، ولم ينقل عن أحدٍ من العلماء الماضين الذين يُنتهى إلى قولهم، فلمّا لم ينقل ولم يشتهر دلّ ذلك على أنّ الحديث منسوخٌ، واكتفوا عن ذكر الناسخ بكون العمل مضى بخلاف هذا الحديث"^(٩٢)، ومنهم من ذكر أن الحديث منسوخٌ باستمرار عمل أهل المدينة على العمل بخلافه، وأن ابن عمر راوي الحديث رضي الله عنه قد روى ما يدل على أنه حديثٌ ترك العمل بظاھرهِ في زمن الصحابة بالمدينة، إما لنسخٍ أو تأويلٍ منهم، وذلك أنه قال: "بعث من عثمان أمير المؤمنين مالاً بالوادي بمالٍ لي

(٨٧) ينظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٧/٢)، العدة، لابن العطار (١٠٨٦/٢)، طرح التثريب، للعراقي (١٥١/٦)، فتح الباري (٣٣١/٤).

(٨٨) ينظر: المراجع السابقة.

(٨٩) ينظر: الإحكام، للآمدي (٢٦٩/٤)، نفائس الأصول، للقرافي (٢٧٥٤/٩)، التقرير والتحبير، لابن الهمام (٦٠/٣).

(٩٠) التفسير الكبير (١٧٠/١٢).

(٩١) ينظر: المدونة (٢٢٣/٣)، شرح التلقين، للمازري (٥٢٢/٢).

(٩٢) شرح التلقين، للمازري (٥٢٢/٢).

بخير، فلما تبايعنا رجعتُ على عقبي حتى خرجت من عنده خشية أن يرادَّ في البيع، وكانت السُّنة أن البَّيعين بالخيار ما لم يفترقا"، ووجه الدلالة أنه لا يقال: كان كذا وكذا إلا لما قد مضى، لا لما هو قائم ثابت، فدل ذلك على أن خيار المجلس كان أول الأمر ثم نُسخ^(٩٣).

وقد أنكر المثبتون لخيار المجلس دعوى نسخ الحديث، وذكروا أنه "لا حجة في شيء من ذلك؛ لأن النسخ لا يثبت بالاحتمال، والجمع بين الدليلين مهما أمكن لا يصار معه إلى الترجيح، والجمع هنا ممكن بين الأدلة المذكورة بغير تعسف ولا تكلف"^(٩٤).

ومما سبق ذكره يتبين أثر هذه القاعدة في ردِّ دعوى النسخ عند بعض النافين لخيار المجلس، حيث تمسك المثبتون لخيار المجلس بالقاعدة في دفع دعوى النسخ في الحديث بأن الأصل عدم النسخ وأنه لا نسخ إلا بدليل، وحيث أمكن الجمع بين النصوص الأخرى وبين حديث ثبوت الخيار انتفى احتمال نسخ الحديث.

المطلب الرابع: قاعدة الخبر المخالف للقياس الجلي والأصول القياسية

استند النافون لخيار المجلس إلى قاعدة أصولية يقضي ظاهرها ردَّ خبر الآحاد عند معارضته للأصول القياسية، وذلك من وجوه:

الوجه الأول: الأصل أن عقود المعاوضات لا يثبت فيها خيار المجلس، والعقد بين المتبايعين نوعٌ معاوضةٌ فلا يثبت فيه الخيار كسائر المعاوضات^(٩٥).

الوجه الثاني: أن منع الغير من إبطال حق الغير ثابتٌ قطعاً بعد التفرق، حيث إنه لا يجوز لأحد المتبايعين فسخ العقد بعد التفرق، فكما أنه لا يجوز بعد التفرق، فإن ما قبل التفرق لا يخرج عن هذا الأصل المقطوع به إلا إذا كان لمصلحةٍ تصلح أن تكون مقصودةً بتشريع هذا الحكم، وأن القاطع مقدّم على المظنون، فمنع الإبطال بعد التفرق قاطعٌ، وأما حديث خيار الفسخ قبل التفرق في المجلس فمظنونٌ؛ لأنه خبر آحاد^(٩٦).

وقد أجاب المثبتون لخيار المجلس على الاستدلال بهذه القاعدة ممن نفى خيار المجلس بأنه-أي: خيار المجلس- إنما شُرِع لمصلحةٍ مقصودةٍ مناسبةٍ، فإثبات خيار المجلس لكلِّ من المتعاقدين مناسبٌ لدفع ضرر الندم، ولم يكن إثباته مطلقاً قبل التفرق وبعده، فاعتبر التفرق حداً لتحقيق هذه المصلحة، وأنه لا اعتبار للقياس المخالف للنص^(٩٧).

(٩٣) ينظر: المقدمات الممهدة، لابن رشد الجد (٩٦/٢).

(٩٤) فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤).

(٩٥) ينظر: كشف المشكل، لابن الجوزي (٥٣٦/٢).

(٩٦) ينظر: العدة، لابن العطار (١٠٨٤/٢)، إحكام الأحكام، لابن دقيق العيد (١٠٦/٢)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣٠/٤)، نيل الأوطار، للشوكاني (٢٢١/٥).

(٩٧) ينظر: المراجع السابقة.

ويظهر مما سبق أن قاعدة مخالفة خبر الأحاد للأصول القياسية قد استند إليها النافون لخيار المجلس، بناءً على أن القطعي-وهو الأصول القياسية-مقدم على الظني الذي هو خبر الأحاد، غير أن الاستدلال بهذه القاعدة لنفي خيار المجلس لا يصح؛ وذلك لإمكان الجمع بين الأدلة المنقولة والمعقولة، والمعنى القياسي المعبر هنا لا يخالف النص بل يعضده، ولا عبرة بالقياس المخالف للنصوص الصريحة.

المبحث الرابع: القواعد المقاصدية

يتناول هذا المبحث عرض القواعد المقاصدية المرتبطة بالمصالح والمفاسد المتعلقة بحديث "البيعان بالخيار ما لم يتفرقا"، التي أشار إليها الفقهاء وشراح الحديث أثناء مناقشتهم لمسائل الحديث، وهي تركز حول المصالح والمفاسد التي بنى عليها الفقهاء أحكام خيار المجلس إثباتاً ونفيًا، وهي تنحصر في قاعدتين، وبيانها على النحو الآتي:

المطلب الأول: قاعدة مراعاة المصالح الشرعية في العقود والتصرفات المالية

إن أحكام الشريعة الإسلامية مبنية على مراعاة المصالح بجلبها وتحقيقها، ودرء المفاسد بتقليلها وإزالتها، ولاسيما الأحكام الشرعية المتعلقة بالتعاملات المالية؛ فإنها جارية فيما شرع منها وما نهي عنها على قاعدة جلب المصالح ودرء المفاسد، و"لما كان شرع البياعات من ضرورات الخلق، من حيث إن الإنسان لا يمكنه أن يقتصر على ما في يده، بل لا بد أن ينتفع كل واحد من الخلق بما في يد صاحبه اقتضت عاطفة الشرع تحقيق هذا المقصود بنفي الأغرار والأخطار المؤذنة بالجهالات عن مصادر العقود ومواردها من حيث إن فرط الشره إلى السعي قد يحمل المرء على الرضى بالعقود المشتملة على الأغرار الخفية وإهمال الشروط المرعية، وكانت حرية لهم بالمنع لتهدب لهم تجائرهم، وليكونوا على بصيرة من أمرهم"^(٩٨).

وقد أشار الفقهاء المثبتون لخيار المجلس أثناء استدلالهم بحديث "البيعان بالخيار ما لم يتفرقا" إلى حكم ومقاصد تشريع خيار المجلس، وذكروا أنه مبني على قاعدة جلب المصالح للمتبايعين ودرء المفاسد عنهما، ومن أهم ما أشار إليه الفقهاء من مقاصد خيار المجلس السلامة من الندم؛ وذلك أن البيع سبب للإيقاع في الندم، فقد يتعجل المشتري في شراء شيء بدون تمهل ولا تروٍّ لسبب من الأسباب، فإذا لزم البيع بمجرد انعقاده قبل التفرق فإن ذلك باب يوقع الناس في الندم، ويؤدي إلى عدم تحقق المقصد الأسمى من البيع الذي هو انتفاع المشتري بالمبيع، وكذلك الحال مع البائع، فقد يظهر له في مجلس العقد أن يتراجع عن البيع لسبب ما، فجاء خيار المجلس لاستدراك ندم يشترك فيه كل من البائع والمشتري^(٩٩).

(٩٨) تخريج الفروع على الأصول، للزنجاني (١٤٦).

(٩٩) ينظر: المبسوط، للسرخسي (١٥٦/١٣)، المغني، لابن قدامة (٤٦٤/٩)، إعلام الموقعين، لابن القيم (١٣٠/٢)، فتح الباري، لابن حجر (٣٣٢/٤).

ومن وجه آخر أشار بعض الفقهاء إلى أن خيار المجلس يُعدّ وسيلةً من أهم الوسائل التي يتحقق من خلالها كمال التراضي بين المتعاقدين، فتشريع خيار المجلس مكملٌ من مكملات التراضي الذي يُعدُّ شرطاً من شروط البيع^(١٠٠).

المطلب الثاني: قاعدة إبطال الحيل

الحيل هي: "تقديم عملٍ ظاهره الجواز لإبطال حكمٍ شرعيٍّ وتحويله في الظاهر إلى حكمٍ آخر، فمآل العمل فيها خرم قواعد الشريعة في الواقع"^(١٠١).

ولهذا استدل بعض الفقهاء بظاهر قوله صلى الله عليه وسلم: "ولا يحلُّ له أن يفارقه خشيةً أن يستقبله" الوارد في بعض طرق حديث "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرقا" على أنه لا يجوز لأحد المتعاقدين أن يعتمد ويعجل مفارقة صاحبه خشيةً منه أن ألا يختار فسخ العقد الذي أثبتته حديث خيار المجلس؛ لأن المفارقة في خيار المجلس لم توضع لذلك، وإنما وضعت ليذهب كلٌّ من المتعاقدين في حاجته ومصلحته أو يطلب الإقالة في العقد، فدل ذلك على أن التحايل في إبطال حق الغير أمرٌ غير جائز؛ إذ الخيار حقٌّ للمتعاقدين مشروعٌ لمقصدٍ يتحقق معه كمال التراضي وتماحه بين المتبايعين؛ إذ البياعات تقع بغتةً من غير تروٍّ ولا نظرٍ في القيمة فاقتضت محاسن الشريعة أن يكون للمتعاقدين مهلةً تمكنهم من إعادة النظر والاستدراك، فتعمدُ المفارقة سعيً لإبطال ذلك المقصد بلا دافع^(١٠٢).

وقد أشكل ظاهر الحديث على كثيرٍ من الفقهاء بفعل الصحابي الجليل ابن عمر رضي الله عنه، حيث إنه كان يفارق صاحبه في المجلس إذا أراد أن يلزم البيع، وأجاب بعض الفقهاء عن هذا الإشكال بأن الظاهر أن ابن عمر رضي الله عنه لم يبلغه النهي، ولو بلغه لما خالفه^(١٠٣).

خاتمة البحث

توصلت هذه الدراسة الأصولية المقاصدية لحديث "البَّيْعَان بالخيار ما لم يتفرقا أو يقول أحدهما لصاحبه اختر" إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها:

١- أن الفقهاء استندوا في إثبات خيار المجلس ونفيه إلى قواعدٍ أصوليةٍ ومقاصديةٍ تتصل بفقه هذا الحديث، ومجموعها ثمانى عشرة قاعدةً مجتمعةً في أبوابٍ أربعةٍ وهي: الأدلة الشرعية، والألفاظ ودلالاتها، والتعارض والترجيح، ومقاصد الشريعة.

(١٠٠) ينظر: تخريج الفروع على الأصول، للزنجاني (١٤٦).

(١٠١) الموافقات (١٨٧/٥).

(١٠٢) ينظر: إعلام الموقعين، لابن القيم (٥١/٤)، شرح سنن أبي داود، لابن رسلان (٣٢٤/١٤).

(١٠٣) ينظر: المغني، لابن قدامة (٤٨٥/٣)، إعلام الموقعين، لابن القيم (٥١/٤)، شرح منتهى الإرادات، لابن النجار (٧٧/٥)، كشف القناع، للبهوتي (٤١٦/٧).

٢- أن القواعد الأصولية والمقاصدية التي استند إليها المثبتون لخيار المجلس قواعد راجحة في الاستدلال، وأنها مستوفية، لشروط الاستدلال بها في مواضعها، من حيث ثبوتها في أصلها، ودلائلها على مواضع الاستدلال، وعدم وجود معارضٍ لها أقوى منها.

٣- أن بعض القواعد الأصولية التي استند إليها النافون لتقرير مذهبهم أو الردّ على المخالفين لهم تُعدّ قواعد مرجوحة في أصلها، ومن ذلك: قاعدة ردّ خبر الآحاد فيما تعمّ به البلوى، وقاعدة ردّ خبر الواحد لمعارضته عمل أهل المدينة، وقاعدة ترك الحديث لمخالفة راويه له، كما أن من القواعد الأصولية التي استندوا إليها في نفي خيار المجلس ما هو راجح، غير أنه لم يستقم الاستدلال بها في المواضع التي استدل النافون بها، إما لتخلف شرطها أو لوجود معارضٍ أقوى منها، ومن ذلك: قاعدة دوران الحكم مع علته وجوداً وعدماً.

٤- أن للقواعد الأصولية والمقاصدية أثراً واسعاً على اختلاف الفقهاء، وأن هذه القواعد كانت حاضرة في استدلالاتهم ومناقشاتهم وجواباتهم، وهذا يكشف ما لعلم أصول الفقه ومقاصد الشريعة من أهمية كبرى في استنباط الأحكام الشرعية، والاستدلال لها، ومناقشة مذاهب الفقهاء في ضوئها، والترجيح بينها، بناءً على ذلك.

التوصيات:

١- الاعتناء بمجال التطبيق الأصولي على النصوص الشرعية، وذلك بإجراء دراساتٍ لأحاديث أصول الأحكام من منظورٍ أصوليّ مقاصديّ تستوفي شروط إعمال القواعد الأصولية والمقاصدية، وتناقش صحة استناد المذاهب الفقهية إليها في محل التطبيق، والتأكد من عدم وجود مانعٍ لإعمالها أو معارضٍ أقوى منها.

٢- تعزيز منهج البحث المركب في الدراسات الفقهية بين علم الفقه والأصول ومقاصد الشريعة وعلوم القرآن وعلوم الحديث، وإظهار مدى الانسجام بين هذه العلوم الشرعية وتوظيفها مجتمعةً في خدمة فقه الكتاب والسنة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

الإبهاج في شرح المنهاج، تقي الدين علي بن عبد الكافي السبكي (ت ٧٥٦ هـ) وولده تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي (ت ٧٧١ هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور أحمد جمال الزمزمي - الدكتور نور الدين عبد الجبار صغييري، أصل التحقيق: رسالة دكتوراه - جامعة أم القرى بمكة المكرمة، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.

- إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، نقي الدين أبو الفتح محمد بن علي بن وهب بن مطيع القشيري، المعروف بابن دقيق العيد (ت ٧٠٢هـ)، مطبعة السنة المحمدية، الطبعة: (د.ط)، (د.ت).
- أحكام القرآن، أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي (ت ٣٧٠هـ)، المحقق: عبد السلام محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.
- الإحكام في أصول الأحكام، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي (ت ٦٣١هـ)، علق عليه: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، (دمشق - بيروت)، الطبعة: الثانية، ١٤٠٢هـ.
- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت ١٢٥٠هـ)، المحقق: الشيخ أحمد عزو عناية، قدم له: الشيخ خليل الميس والدكتور ولي الدين صالح فرفورن، دار الكتاب العربي، الطبعة: الأولى ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.
- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني (ت ١٤٢٠هـ)، إشراف: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - بيروت، الطبعة: الثانية ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- الإشارات في أصول المالكية (مطبوع بهامش حاشية محمد الهده السوسي على قرّة العين شرح ورقات إمام الحرمين الجويني)، أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب الباجي الذهبي المالكي (ت ٤٧٤هـ)، المطبعة التونسية، نهج سوق البلاط - تونس، الطبعة: الثالثة، ١٣٥١هـ.
- الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، الشهير بابن نجيم (ت ٩٧٠هـ)، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.
- الأشباه والنظائر في قواعد الفقه، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي الأنصاري المعروف بـ ابن الملقّن (ت ٨٠٤هـ)، تحقيق ودراسة: مصطفى محمود الأزهرى، دار ابن القيم للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، دار ابن عفان للنشر والتوزيع، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
- الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت ٩١١هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- الأشباه والنظائر، تاج الدين عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي (ت ٧٧١هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
- أصول السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي (ت ٤٨٣هـ)، حقق أصوله: أبو الوفا الأفغاني، رئيس اللجنة العلمية لإحياء المعارف النعمانية (ت ١٣٩٥هـ)، لجنة إحياء المعارف النعمانية بحيدر آباد بالهند، (وصورته دار المعرفة - بيروت، وغيرها).
- أصول الفقه، شمس الدين محمد بن مفلح المقدسي الحنبلي (ت ٧٦٣هـ)، حققه وعلق عليه وقدم له: الدكتور فهد بن محمد السدحان، مكتبة العبيكان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، آثار الشيخ العلامة محمد الأمين الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، دار عطاءات العلم (الرياض) - دار ابن حزم (بيروت)، الطبعة: الخامسة، ١٤٤١هـ - ٢٠١٩م.
- أعلام الحديث (شرح صحيح البخاري)، أبو سليمان حمد بن محمد الخطابي (ت ٣٨٨هـ)، المحقق: د. محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، جامعة أم القرى (مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي)، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

- إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
- الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، ابن الملقن سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي المصري (ت ٨٠٤هـ)، المحقق: عبد العزيز بن أحمد بن محمد المشيخ، دار العاصمة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، أبو النجا شرف الدين موسى الحجاوي المقدسي (ت ٩٦٨هـ)، تصحيح وتعليق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي، دار المعرفة بيروت - لبنان، (د.ت.).
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (المطبوع مع المقنع والشرح الكبير)، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرادوي (ت ٨٨٥هـ)، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي - د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (ت ٩٧٠هـ)، وفي آخره: "تكملة البحر الرائق" لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت بعد ١١٣٨هـ)، وبالحاشية: "منحة الخالق" لابن عابدين، الطبعة: الثانية، (د.ت.).
- البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، دار الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي الملقب بـ «بملك العلماء» (ت ٥٨٧هـ)، الطبعة: الأولى ١٣٢٧ - ١٣٢٨هـ.
- البدر التمام شرح بلوغ المرام، الحسين بن محمد بن سعيد اللاعي، المعروف بالمغربي (ت ١١١٩هـ)، المحقق: علي بن عبد الله الزين، دار هجر، الطبعة: الأولى، ج ١ - ٢ (١٤١٤هـ - ١٩٩٤م)، ج ٣ - ٥ (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م)، ج ٦ - ١٠ (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م).
- البرهان في أصول الفقه، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (ت ٤٧٨هـ)، المحقق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- بلغة السالك لأقرب المسالك المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير، أبو العباس أحمد بن محمد الخلوتي، الشهير بالصاوي المالكي (ت ١٢٤١هـ)، دار المعارف، الطبعة: (د.ط)، (د.ت.).
- البنية شرح الهداية، محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن الحسين المعروف بـ «بدر الدين العيني» الحنفي (ت ٨٥٥هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان، تحقيق: أيمن صالح شعبان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الرُّبَيْدِي (ت ١٢٠٥هـ)، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، أعوام النشر: (١٣٨٥-١٤٢٢هـ) = (١٩٦٥-٢٠٠١م).
- تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشُّلْبِي، عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشُّلْبِي (ت ١٠٢١هـ)، المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٣١٤هـ.

التجريد، أبو الحسين أحمد بن محمد بن جعفر البغدادي القُثُوري (٣٦٢ - ٤٢٨ هـ)، دراسة وتحقيق: مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، أ. د. محمد أحمد سراج - أ. د. علي جمعة محمد، دار السلام - القاهرة، الطبعة: الثانية، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م.

التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت ١٣٩٣ هـ)، الدار التونسية للنشر - تونس، ١٩٨٤ هـ. تحفة المحتاج في شرح المنهاج، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي (٩٧٤ هـ)، روجعت وصححت: على عدة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد، الطبعة: (د.ط.). عام النشر: ١٣٥٧ هـ - ١٩٨٣ م.

تخريج الفروع على الأصول، محمود بن أحمد بن محمود بن بختيار، أبو المناقب شهاب الدين الرُّنْجاني (ت ٦٥٦ هـ)، المحقق: د. محمد أديب صالح، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الثانية، ١٣٩٨ م. تقريب الوصول إلي علم الأصول (مطبوع مع: الإشارة في أصول الفقه)، أبو القاسم، محمد بن أحمد بن جُزَي الكلبى الغرناطي المالكي (ت ٧٤١ هـ)، المحقق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.

التقرير والتحرير، أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن محمد بن محمد المعروف بابن أمير حاج وابن الموقت الحنفي (ت ٨٧٩ هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة: الثانية، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.

تقويم الأدلة في أصول الفقه، أبو زيد عبيد الله بن عمر بن عيسى الدبوسي الحنفي (ت ٤٣٠ هـ)، المحقق: خليل محيي الدين الميس، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.

التمهيد في أصول الفقه، محفوظ بن أحمد بن الحسن أبو الخطاب الكلُوذاني الحنبلي (٥١٠ هـ)، دراسة وتحقيق: د. مفيد محمد أبو عمشة، د. محمد بن علي بن إبراهيم، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي - جامعة أم القرى، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م.

تنوير الحوالك شرح موطأ مالك، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، المكتبة التجارية الكبرى - مصر، عام النشر: ١٣٨٩ هـ - ١٩٦٩ م.

التوضيح لشرح الجامع الصحيح، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الأنصاري الشافعي المعروف بابن الملن (٨٠٤ هـ)، المحقق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث بإشراف خالد الرباط، جمعة فتحي، تقديم: أحمد معبد عبد الكريم، أستاذ الحديث بجامعة الأزهر، دار النوادر، دمشق - سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م.

تيسير التحرير على كتاب التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحى الحنفية والشافعية لكمال الدين ابن همام الدين الإسكندري، محمد أمين المعروف بأمير بادشاه الحسيني الحنفي الخراساني البخاري المكي (ت ٩٧٢ هـ)، مصطفى البابي الحلبي - مصر (١٣٥١ هـ - ١٩٣٢ م)، وصورته: دار الكتب العلمية - بيروت (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م)، ودار الفكر - بيروت (١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م).

الجامع الصحيح «صحيح مسلم»، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (٢٦١ هـ)، المحقق: أحمد بن رفعت بن عثمان حلمي القره حصارى، ومحمد عزت بن عثمان الزعفران بوليوي، وأبو نعمة الله محمد شكري بن حسن الأنقروى، دار الطباعة العامة - تركيا، ١٣٣٤ هـ.

الجامع الكبير (سنن الترمذي)، أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي (ت ٢٧٩ هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٩٦ م.

حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (ت ١٢٣٠ هـ)، دار الفكر، (د.ط.)، (د.ت.).

حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوام، حسن بن محمد بن محمود العطار الشافعي (ت ١٢٥٠هـ)، دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).

حاشية رد المحتار، على الدر المختار: شرح تنوير الأبصار، محمد أمين، الشهير بابن عابدين (ت ١٢٥٢ هـ)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م.

الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (وهو شرح مختصر المزني)، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت ٤٥٠هـ)، المحقق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

درر الحكام شرح غرر الأحكام، منلا خسرو الحنفي، وبهامشه حاشية: «غنية ذوي الأحكام في بغية درر الأحكام»، لأبي الإخلاص حسن بن عمار بن علي الوفايي الشرنبلالي الحنفي (ت ١٠٦٩)، دار إحياء الكتب العربية، (د.ت).

الذخيرة، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت ٦٨٤هـ)، المحقق: محمد حجي، سعيد أعراب، محمد بو خيزة، دار الغرب الإسلامي - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٩٤م.

رفع الملام عن الأئمة الأعلام، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، طبع ونشر: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض - المملكة العربية السعودية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

الروض المربع شرح زاد المستقنع، منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلي (ت ١٠٥١هـ)، ومعه حاشية نفيسة: للشيخ العالم محمد بن صالح العثيمين، حققه: المكتب العلمي لمؤسسة الرسالة، (دار المؤيد - الرياض)، (مؤسسة الرسالة - بيروت)، الطبعة: الأولى ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.

روضة الناظر وجنة المناظر، موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي (ت ٦٢٠هـ)، قدم له وحققه وعلق عليه: الدكتور عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين الألباني (ت ١٤٢٠هـ)، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، (لمكتبة المعارف)، (د.ت).

سنن ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجة القزويني (٢٠٩ - ٢٧٣ هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي - عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني (ت ٢٧٥ هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط - محمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

سنن الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (ت ٣٨٥هـ)، حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد بروهوم، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.

السنن الكبرى، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (ت ٤٥٨هـ)، المحقق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

السنن الكبرى، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣هـ)، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، (بمساعدة مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة)، أشرف عليه: شعيب الأرنؤوط، قدم له: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

- شرح التلقين، أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر التَّمِيمِي المازري المالكي (ت ٥٣٦ هـ)، المحقق: سماحة الشيخ محمد المختار السَّلامِي، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٨ م.
- شرح الزُّرقاني على مختصر خليل، عبد الباقي بن يوسف بن أحمد الزرقاني المصري (ت ١٠٩٩ هـ)، ضبطه وصححه وخرج آياته: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م.
- شرح الزركشي على مختصر الخرقى، شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي (ت ٧٧٢ هـ)، دار العبيكان، الطبعة: الأولى، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.
- شرح الكوكب المنير = المختبر المبتكر شرح المختصر، تقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحى المعروف بابن النجار الحنبلي (ت ٩٧٢ هـ)، المحقق: د. محمد الزحيلي، ود. نزيه حماد، مكتبة العبيكان، الطبعة: الثانية ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.
- شرح تنقيح الفصول، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت: ٦٨٤ هـ)، المحقق: طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، الطبعة: الأولى، ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م.
- شرح سنن أبي داود، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن حسين بن علي بن رسلان المقدسي الرملي الشافعي (ت ٨٤٤ هـ)، تحقيق: عدد من الباحثين بدار الفلاح بإشراف خالد الرباط، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، الفيوم - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م.
- شرح عمدة الفقه، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية (٧٢٨ هـ)، دار عطاءات العلم (الرياض) - دار ابن حزم (بيروت)، الطبعة: الثالثة، ١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م.
- شرح مختصر الروضة، سليمان بن عبد القوي بن الكريم الطوفي الصرصري، أبو الربيع، نجم الدين (ت ٧١٦ هـ)، المحقق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
- شرح مختصر الطحاوي، أبو بكر الرازي الجصاص (٣٧٠ هـ)، أعد الكتاب للطباعة وراجعته وصححه: أ. د. سائد بكداش، دار البشائر الإسلامية - ودار السراج، الطبعة: الأولى، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م.
- شرح مختصر المنتهى الأصولي للإمام أبي عمرو عثمان ابن الحاجب المالكي (المتوفى ٦٤٦ هـ)، عضد الدين عبد الرحمن الإيجي (ت ٧٥٦ هـ)، المحقق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.
- شرح معاني الآثار، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة الأزدي الحجري المصري المعروف بالطحاوي (ت ٣٢١ هـ)، راجعه ورقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: د يوسف عبد الرحمن المرعشلي، عالم الكتب، الطبعة: الأولى - ١٤١٤ هـ، ١٩٩٤ م.
- شرح منتهى الإرادات - المسمى: «دقائق أولي النهى لشرح المنتهى»، منصور بن يونس بن بن إدريس البهوتي الحنبلي، (ت: ١٠٥١ هـ)، عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.
- الصاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت: ٣٩٣ هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
- صحيح البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخاري الجعفي، (ت ٢٥٦ هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، الطبعة: السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، ١٣١١ هـ، بأمر السلطان عبد الحميد الثاني، ثم صَوَّرَهَا بعنايته: د. محمد زهير الناصر، وطبعها الطبعة الأولى عام ١٤٢٢ هـ.

- طرح التثريب في شرح التقریب، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي (ت ٨٠٦هـ)، أكمله ابنه: أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين الكردي الرازياني ثم المصري، أبو زرعة ولي الدين، ابن العراقي (ت ٨٢٦هـ)، الطبعة المصرية القديمة - مصورتها: دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- العدة في أصول الفقه، القاضي أبو يعلى، محمد بن الحسين الفراء البغدادي الحنبلي (٤٥٨هـ)، تحقيق: د أحمد بن علي بن سير المبارك، (د.ن) الطبعة: الثانية ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- العدة في شرح العدة في أحاديث الأحكام، علي بن إبراهيم بن داود بن سلمان بن سليمان، أبو الحسن، علاء الدين ابن العطار (ت ٧٢٤هـ)، وقف على طبعه والعناية به: نظام محمد صالح يعقوبي، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
- العزیز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم، أبو القاسم الرافعي القزويني (ت ٦٢٣هـ)، المحقق: علي محمد عوض - عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العيني (ت ٨٥٥هـ)، غني بنشره وتصحيحه والتعليق عليه: جماعة من العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، ومصورتها: دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، ولي الدين أبو زرعة أحمد بن عبد الرحيم العراقي (ت ٨٢٦هـ)، المحقق: محمد تامر حجازي، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (٨٥٢هـ)، دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩هـ، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.
- فتح القدير على الهداية، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي ثم السكندري، المعروف بابن الهمام الحنفي (المتوفى سنة ٨٦١هـ)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر (وصورتها دار الفكر، لبنان)، الطبعة: الأولى، ١٣٨٩هـ = ١٩٧٠م.
- فتح الودود في شرح سنن أبي داود، محمد بن عبد الهادي التتوي، أبو الحسن، نور الدين السندي (ت ١١٣٨هـ)، المحقق: محمد زكي الخولي، (مكتبة لينة - دمنهور - جمهورية مصر العربية)، (مكتبة أضواء المنار - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية)، الطبعة: الأولى، ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
- الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت ٦٨٤هـ)، عالم الكتب، (د.ط)، (د.ت).
- فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت، لعبد العلي محمد بن نظام الدين محمد السهالوري الأنصاري اللكنوي (ت ١٢٢٥هـ)، ضبطه وصححه: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى: ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.
- القاموس المحيط، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت ٨١٧هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة: الثامنة، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي (ت: ٥٤٣هـ)، المحقق: د. محمد عبد الله ولد كريم، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، ١٩٩٢م.

قواطع الأدلة في الأصول، أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (ت ٤٨٩هـ)، المحقق: محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ - ١٩٩٩م.

الكافي في فقه الإمام أحمد، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (ت ٦٢٠هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
كشف القناع عن الإقناع، منصور بن يونس البهوتي الحنبلي (ت ١٠٥١هـ)، تحقيق وتوثيق: لجنة متخصصة في وزارة العدل، وزارة العدل في المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، (١٤٢١ - ١٤٢٩هـ) = (٢٠٠٠ - ٢٠٠٨م).

كشف المشكل من حديث الصحيحين، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، المحقق: علي حسين البواب، دار الوطن - الرياض، (د.ت.).

الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت ١٠٩٤هـ)، المحقق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت، (د.ت.).

لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت ٧١١هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤هـ.

المبدع في شرح المقنع، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح، أبو إسحاق، برهان الدين (ت ٨٨٤هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

المبسوط، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت ٤٨٣هـ)، مطبعة السعادة - مصر، وصورتها: دار المعرفة - بيروت، لبنان.

المجموع شرح المذهب، أبو زكريا محيي الدين بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ)، إدارة الطباعة المنيرية، مطبعة التضامن الأخوي - القاهرة، سنة النشر: ١٣٤٤ - ١٣٤٧هـ.

المحصول، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

المحلى بالآثار، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي الظاهري (ت: ٤٥٦هـ)، المحقق: عبد الغفار سليمان البنداري، دار الفكر - بيروت، (د.ط.)، (د.ت.).

مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (ت ٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

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

المستصفى، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت ٥٠٥هـ)، تحقيق: الدكتور حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة، (د.ط.)، (د.ت.).

مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، مصطفى بن سعد بن عبده السيوطي شهرة، الرحيباني مولدا ثم الدمشقي الحنبلي (ت ١٢٤٣هـ)، المكتب الإسلامي، الطبعة: الثانية، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.

معالم السنن، (شرح سنن أبي داود)، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي (ت ٣٨٨هـ)، المطبعة العلمية - حلب، الطبعة: الأولى ١٣٥١هـ - ١٩٣٢م.

- المعتمد في أصول الفقه، أبو الحسين محمد بن علي الطيب البصري المعتزلي (ت ٤٣٦ هـ)، قدم له وضبطه: خليل الميس، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٣ هـ.
- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت ٣٩٥ هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عام النشر: ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.
- المعلم بفوائد مسلم، أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر التَّمِيمِي المازري المالكي (ت ٥٣٦ هـ)، المحقق: محمد الشاذلي النيفر، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات بيت الحكمة، الطبعة: الثانية، ١٩٨٨ م، والجزء الثالث صدر بتاريخ ١٩٩١ م.
- معونة أولي النهى شرح المنتهى، محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوحى الحنبلى، الشهير بابن النجار (٩٧٢ هـ)، دراسة وتحقيق: أ. د عبد الملك بن عبد الله دهيش، توزيع: مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، الطبعة: الخامسة (منقحة ومزودة)، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م.
- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، شمس الدين، محمد بن محمد، الخطيب الشربيني (ت: ٩٧٧ هـ)، حققه وعلّق عليه: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٤ م.
- المغني، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الدمشقي الصالحي الحنبلي (ت: ٦٢٠ هـ)، المحقق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، د. عبد الفتاح محمد الحلو، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الثالثة، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م.
- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن محمد بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦ هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٢٠ هـ.
- مقاصد الشريعة الإسلامية، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: ١٣٩٣ هـ)، المحقق: محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م.
- المقدمات الممهدات، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (ت ٥٢٠ هـ)، تحقيق: الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- المقدمة في الأصول، أبو الحسن علي بن عمر ابن القصار المالكي (ت: ٣٩٧ هـ)، قرأها وعلق عليها: محمد بن الحسين السليمانى، الطبعة: الأولى، ١٩٩٦ م، دار الغرب الإسلامي-بيروت.
- منتهى الإرادات مع حاشية ابن قائد، تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحى الحنبلي الشهير بابن النجار (ت: ٩٧٢ هـ)، المحقق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.
- المهذب في فقه الإمام الشافعي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت ٤٧٦ هـ)، دار الكتب العلمية-بيروت.
- الموطأ، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت ١٧٩ هـ)، المحقق: محمد مصطفى الأعظمي (ت ١٤٣٩ هـ)، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية - أبو ظبي - الإمارات، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م.
- ميزان الأصول في نتائج العقول، علاء الدين شمس النظر أبو بكر محمد بن أحمد السمرقندي (ت ٥٣٩ هـ)، حققه وعلق عليه: الدكتور محمد زكي عبد البر، الأستاذ بكلية الشريعة، مطابع الدوحة الحديثة، قطر، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.
- نشر البنود على مراقي السعود، عبد الله بن إبراهيم العلوي الشنقيطي، (ت: ١٢٣٥ هـ)، تقديم: الداى ولد سيدي بابا - أحمد رمزي، مطبعة فضالة بالمغرب، (د.ط)، (د.ت).

نفائس الأصول في شرح المحصول، شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي (ت ٦٨٤هـ)، المحقق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شهاب الدين الرملي (ت: ١٠٠٤هـ)، دار الفكر - بيروت، الطبعة: ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

نهاية الوصول في دراية الأصول، صفى الدين محمد بن عبد الرحيم الأرموي الهندي (ت ٧١٥هـ)، المحقق: د. صالح بن سليمان اليوسف، ود. سعد بن سالم السويح، المكتبة التجارية بمكة المكرمة، الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

الهداية في شرح بداية المبتدي، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني المرغيناني، أبو الحسن برهان الدين (ت ٥٩٣هـ)، المحقق: طلال يوسف، دار احياء التراث العربي - بيروت - لبنان. (د.ت).

Hadith of: “The two parties in a business transaction have a right to annul it so long as they have not separated, or exercise the right”

A Fundamental-Purposefulness Study

Bilqasim bin Zakir Alzabidi

Associate Professor, Department of Sharia and Islamic Studies, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

Abstract. This research deals with the study of the hadith: “The two sales are by option unless they separate or one of them says to the owner, ‘Choose’” as a fundamental and objective study, and it is the hadith on which the jurists differ in the ruling on the council’s option, whether affirmative or negative, through extrapolation and presentation of the fundamental and objective documents upon which the jurists based the jurisprudential rulings. Extracted from the hadith related to the rulings on the council’s choice, and explaining the effect of the jurists’ differences in those fundamental and purposeful rules on their differences in the rulings related to that.

With the discussion of these fundamental documents and the extent to which the conditions for building the rulings of the Council’s choice were met, deduced from the discussion of proof and denial of them, the method used in this research was the inductive approach, through which those fundamental documents and objectives were traced from their various original sources, and the study concluded by reporting a number of results. And the recommendations, including: The fundamental and purposeful rules upon which those proving the Council’s choice were based are the most effective rules of reasoning in terms of origin.

Keywords: Session’s option, Both business parties have the right to annul it, fundamental applications, fundamental rules, purposeful rules.

القيادة الملهمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالصحة التنظيمية للمدرسة

سعيد بن محمد آل عاتق

أستاذ الإدارة التعليمية المساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية

salateq@kau.edu.sa

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى بيان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الملهمة وعلاقتها بالصحة التنظيمية من وجهة نظر معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، والتعرف على مستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن العلاقة بين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس والقيادة الملهمة لدى المديرين، واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مجتمع الدراسة هم المعلمون في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأجاب عنها (٤٠٢) معلماً أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الملهمة بدرجة (مرتفعة) لدى مدير مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ المتوسط العام (٤.١١) وبانحراف معياري (٠.٤٨) ونسبة مئوية (٨٢.٢٧ %)، ومستوى الصحة التنظيمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة جاء بدرجة (مرتفع) من وجهة المعلمين، حيث أن متوسطات أبعاد الصحة التنظيمية تتراوح بين (٣.٨٨ – ٤.٢٨) في جميع الأبعاد، وبلغ المتوسط العام للصحة التنظيمية (٤.١٣) وبانحراف معياري (٠.٦٤)، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين مستوى الصحة التنظيمية لدى معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وجميع أبعاد القيادة الملهمة، والعلاقة طردية موجبة، فكلما زادت ممارسة أبعاد القيادة الملهمة من قبل مديري المدارس زاد مستوى الصحة التنظيمية لدى المعلمين، واتضح من الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الملهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي، وأظهرت الدراسة تساوي متوسطات تقديرات المعلمين تبعاً لسنوات خبراتهم فلا يوجد اختلاف في المتوسطات تبعاً لسنوات خبرة المعلمين بدرجة ثقة (٩٥%)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تعزى لسنوات الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج قدمت التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة المدرسية، الإدارة المدرسية، القيادة الملهمة، الصحة التنظيمية.

المقدمة

تسعى المؤسسات التربوية باختلاف أنماطها إلى تحقيق أداء عالٍ ومتميز في المحاور التربوية والتعليمية والأداء المؤسسي، إلا أن وجود عدد من التحديات التربوية وما يصحبها من تحولات عميقة في البيئة المحيطة قد يحول دون تحقيق هذه الأهداف المنشودة، لذا فقد بات وجود قيادات ملهمة على رأس الجسم التربوي والتعليمي أمرًا ضروريًا لمواجهة كل ذلك.

يعد موضوع القيادة من أهم المواضيع التي تناولها الباحثون التربويون والإداريون، ويعود ذلك إلى تأثير القيادة الكبير المنعكس على مستوى أداء الأفراد والمرتبط مباشرة بأداء المؤسسة ككل، وبما أن ثقافة الأفراد تحدد أنماط وصفات القيادة لديهم، ولاختلاف هذه الثقافة باختلاف النشأة والتكوين وأنماط الشخصية وغيرها؛ فإن النمط القيادي وسلوك القائد وتأثيره من العوامل الجديرة بالاعتناء والبحث من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد ظهرت في أدبيات الإدارة الحديثة العديد من النظريات التي تناولت القيادة الإدارية وحددت الخصائص المناسبة للقائد، ومن بين تلك النظريات نظرية القيادة الملهمة أو الكاريزمية، والتي تعتمد بشكل أساسي على شخصية القائد وتصوراته المستقبلية، وتلهم الأفراد وممن يعملون معه، ومؤخرًا فقد حضي هذا النمط من القيادة باهتمام كبير لدى الباحثين، حيث يمكن للأسلوب القيادي الملهم أن يسد العديد من الثغرات التنظيمية والهيكلية بالمؤسسات خاصة أثناء الأزمات، وقد تكون القيادة الملهمة أحد الحلول الجيدة في مواجهة الأزمات وإدارتها، حيث تعد من أهم العناصر التنظيمية التي تحتاجها المؤسسات المعاصرة للنماء والاستمرار في ظل ما يشهده العصر من تطورات وتغيرات متسارعة، وهو الأمر الذي قاد الكثير من الباحثين إلى تقديم نماذج وأفكار متعددة ومتنوعة لتحديد النمط القيادي الملهم والمؤثر والقادر على قيادة المنظمة وتحقيق النجاح لها، مع الأخذ بالاعتبار ما أثبتته النظريات الموقفية بأنه ليس هناك نمط أو أسلوب أفضل يصلح لجميع المنظمات وفي جميع الأوقات.

وتلعب القيادة الملهمة دورًا حاسمًا في تشكيل نجاح ونمو المؤسسات التعليمية، وخاصة المدارس، حيث يتميز هذا النوع من القيادة بقدرة مديري المدارس على تحفيز وتوجيه والتأثير على المعلمين والموظفين والطلاب بطريقة تعزز بيئة تعليمية إيجابية ومنتجة، فلا يضع القادة الملهمون رؤية فحسب، بل يخلقون أيضًا جوًا يتم فيه تشجيع التعاون والابتكار والتميز.

إن ممارسة القيادة الملهمة أو غيرها من أنواع القيادة لا بد أن يصحبه بيئة وعوامل محيطية مواتية، ولعل من أهمها "الصحة التنظيمية"، حيث تُعد سمة لثقافة المؤسسات ومطلب في المؤسسات، فإذا ما أمعنا النظر في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات فسنجد أنها شديدة التغير مما ينتج عنه مواقف

مؤثرة على الأفراد والقيادة بشكل مستمر، كما قد ينتج عن غياب الصحة التنظيمية أزمات متفاوتة الأثر مما سيؤدي مع مرور الزمن إلى تفاقم الصراعات في المؤسسة.

وتشير الصحة التنظيمية إلى الرفاهية العامة ووظائف المؤسسة، والتي تشمل في سياق المدرسة عوامل مثل مناخ المدرسة الإيجابي، والتواصل الفعال، والتعاون القوي بين الموظفين، ومستويات عالية من الرضا الوظيفي، فالمنظمة المدرسية الصحية هي تلك التي يشعر فيها الجميع من مدراء ومعلمين وطلاب وأولياء أمور بالانخراط والدعم في أدوارهم.

ولقد اكتسب الارتباط بين القيادة الملهمة والصحة التنظيمية اهتمامًا متزايدًا في البيئات التعليمية، وخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث تهدف الإصلاحات الأخيرة في قطاع التعليم إلى تعزيز جودة وفعالية المدارس، فالقيادة الملهمة تشكل أهمية بالغة في ضمان مثل هذه الصحة التنظيمية، لأنها تساعد في مواءمة أهداف وجهود مجتمع المدرسة نحو الأهداف المشتركة.

وفي هذا السياق، تأتي القيادة الملهمة ضمن أنواع القيادة المتميزة في سماتها والجاذبة في كينونتها، وتكتسب اسمها من شخصية القائد وما يمتلكه من سمات ذاتية ملهمة للمعلمين تنعكس على الصحة التنظيمية للمدرسة، وتثير في الفريق حب العمل والسعي إلى العلاقة الإيجابية مع قائدهم الملهم؛ بحيث تؤثر فيهم بصورة كبيرة جدًا من حيث الأداء والولاء، بما يؤدي إلى تطوير الأداء وتحقيق التميز المدرسي (أبو غالي، ٢٠١٩).

وبناء على ما سبق، تأتي الدراسة الحالية لدراسة القيادة الملهمة وارتباطها بالصحة التنظيمية في المدارس بالمملكة العربية السعودية، بهدف تحديد الخصائص التي تميز قيادي عن آخر، حيث أن المدراء الذين يقودون برؤية وتعاطف ونزاهة؛ يخلقون الظروف اللازمة لازدهار مدارسهم ويعززون المناخ التنظيمي الإيجابي، وبما يتماشى مع الأهداف التعليمية الأوسع للمملكة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لتطور أدوار مدير المدرسة فإن من المهم العناية بالدور القيادي وما ينتج عنه من آثار على الأفراد العاملين والمعلمين تحديداً، لأن مديري المدارس هم القادة الأقرب للمعلمين وهم الرؤساء المباشرين لهم، كما إن تأثير مدير المدرسة على المعلم يصل بالضرورة إلى شخصية الطالب ويساهم في نمو الطالب نفسياً وسلوكياً، حيث إن الطالب هو المستفيد النهائي والمتلقي الأخير من المعلم بما يحمله ذلك المعلم من اتجاهات ومشاعر تجاه المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب من مدير المدرسة أن يعمل في المجتمع المدرسي ضمن الفريق الواحد؛ حيث أن زيادة مستوى الصحة التنظيمية لدى المعلمين يمثل عاملاً مهماً في النجاح.

وتشير البحوث إلى أهمية العناية بدراسة أنماط القيادة وأنواعها وتأثيرها على العوامل والمتغيرات في المنظمات، وتزداد أهمية إجراء مثل هذه الدراسات في القطاع التعليمي عموماً، والمدارس تحديداً، باعتبارها البيئة الأولى التي تتشكل فيها شخصية الطالب، من خلال تأثره بما يعيشه في البيئة المدرسية من سلوكيات واتجاهات، لذا فإن وجود ضبط وتوجيه لسلوك القائد المدرسي وتعزيز ارتباطه الإيجابي في سلوك منسوبي المدرسة من معلمين وطلاب يصبح ضرورة ملحة، لتحقيق الأهداف التعليمية على النحو الأمثل؛ إذ تشير العديد من الدراسات إلى إن القيادة الملهمة ووجود القائد الملهم يتعدى أثره شخصية القائد ليصل إلى غيره، ولذلك حظيت القيادة الملهمة في الفترة الأخيرة بعدد من الأطروحات والنقاشات العلمية والبحثية، وتحديداً فيما يتصل بتأثير القيادة الملهمة على التابعين، حيث أن حدوث هذا التأثير قد يكون مرهوناً بعوامل أخرى في بيئة العمل، حيث لا تزال هناك فجوة في فهم النمط القيادي الذي يمكن أن يعزز تلك الصحة التنظيمية في ظل ندرة الأبحاث في موضوع القيادة الملهمة والصحة التنظيمية تحديداً، وما يتصل بهما من عوامل ومحددات أخرى قد تتضافر معاً في هذا الاتجاه.

وعليه، وفي ظل أهمية القيادة الملهمة وآثارها على السلوكيات والاتجاهات لدى المعلمين، وإمكانية تعزيزها من خلال عدد من العوامل؛ تبحث الدراسة الحالية في القيادة الملهمة وعلاقتها بالصحة التنظيمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، فمن خلال ملاحظة الباحث في الميدان التعليمي، فإنه يدرك أهمية العناية بالصحة التنظيمية والأثر القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة، وأثر ذلك على العملية التربوية والتعليمية، فلدى الباحث إحساس بأهمية إجراء هذه الدراسة لتكون مساهمة مع البحوث العلمية المهمة باتجاهات المعلمين وسلوكهم ومن ثم تعزيز الممارسات الإيجابية، كما لمس الباحث أن كثيراً من المشكلات المدرسية بين إدارة المدرسة والمعلمين ناشئة من ضعف مستوى الصحة التنظيمية في المدرسة، وأن هذا الموضوع لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام من قبل الباحثين، وبمراجعة العديد من الدراسات السابقة وجد أن هناك تبايناً في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الملهمة، كذلك أشارت العديد من الدراسات إلى الحاجة إلى تعزيز الصحة التنظيمية في القيادة المدرسية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات الارتباطية التي تستهدف تحديد العوامل التي تؤثر في الصحة التنظيمية للمعلمين، فأغلب الدراسات السابقة موجّهة نحو السلوكيات الظاهرة في المنظمات وكانت في بيئات مختلفة غير مدرسية على حد علم الباحث.

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن علاقة القيادة الملهمة كما يمارسها مديرو المدارس المتوسطة بمحافظة جدة بالصحة التنظيمية لدى المعلمين، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين؟

٢. ما مستوى الصحة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس والقيادة الملهمة لدى المديرين؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في ممارسة القيادة الملهمة لمدير المدرسة تبعًا لاختلاف المؤهل وسنوات الخبرة؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لمستوى الصحة التنظيمية تبعًا لاختلاف المؤهل وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بصورة رئيسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. بيان درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين

٢. التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.

٣. الكشف عن العلاقة بين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس والقيادة الملهمة لدى المديرين.

٤. التعرف على آراء المعلمين في ممارسة القيادة الملهمة من قبل مدير المدرسة وتقديراتهم لمستوى الصحة التنظيمية تبعًا لمؤهلات المعلمين وسنوات خبرتهم.

٥. تقديم الاقتراحات والتوصيات لتطوير الأنماط القيادية لمديري المدارس التي تعزز الولاء المؤسسي لدى المعلمين.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تتناول موضوع القيادة الملهمة والصحة التنظيمية، وهما من الموضوعات التي أصبحت من خصائص المؤسسات الحديثة وأحد اهتمامات المنظمات مهما تنوعت أنشطتها، ولعل أهم ما يميزها أيضًا أنَّ هدفها صوب باتجاه مديري المدارس للتعرف على درجة ممارستهم للقيادة المُلهمة ودورهم في تعزيز الصحة التنظيمية في مجتمعاتهم المدرسية، ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى:

الأهمية النظرية

تُبرز أهمية الدراسة من تناولها لأحد أنواع القيادة الحديثة، وأثر تطبيقه في المؤسسات التربوية التعليمية على اختلافها، وتحديدًا المدارس، وما يُحقّقه من تميز في الأداء والمقدرة على المنافسة من أجل الوصول لمؤسسات تربوية تعليمية في ظل قيادات تربوية مُلهمة.

الأهمية التطبيقية

يؤمل من نتائج هذه الدراسة إفادة أصحاب القرار في وزارة التعليم وخصوصًا في مجال القيادة التعليمية، وواضعي السياسات التعليمية في تطوير إستراتيجيات جديدة لإدارة المدارس، وتطوير معايير اختيار مديري المدارس في ضوء متطلبات القيادة المُلهمة، وقد تسهم مبادئ القيادة المُلهمة في تقديم أطر منهجية وإجرائية تساعد في وضع برامج تدريبية للمديرين، ويمكن أن تفتح الباب أمام المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول تأثير النمط القيادي على قضايا السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية والمدارس تحديدًا. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في تصميم أدواتها التي يمكن أن تستخدم في مجال القيادة التربوية بالإضافة إلى تشجيع الباحثين لاستخدام أدوات الدراسة في تنفيذ دراسات متنوعة.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس المتوسطة للبنين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي المدارس المتوسطة للبنين.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ، الموافق ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة بالبحث متغيرين هما:

- القيادة المُلهمة في ضوء ما بينه الباحث في تعريفها الإجرائي والتعرف على القيادة المُلهمة من خلال ثلاثة أبعاد هي: الثقة بالنفس، الرؤية المستقبلية، تمكين المعلمين.

- الصحة التنظيمية: وفق التعريف الإجرائي الموضح في الدراسة والتعرف على مستوى الصحة التنظيمية من خلال خمسة أبعاد وهي: العلاقات الاجتماعية، الروح المعنوية، المبادرة بالعمل، التكامل المؤسسي، الدعم والمساندة.

مصطلحات الدراسة

- **القيادة المُلهمة Inspirational Leadership:** علاقة مؤثرة تربط القائد بفرد أو عدة أفراد تابعين، وتعتمد على قدرة القائد في توفير مجموعة من العناصر هي: الإحساس بالمهمة، رؤية مستقبلية ملهمة، تصميم كبير لتحقيق الأهداف، مستويات عالية من الأداء، حيث يشعر التابعون بالثقة

والإعجاب والرضا والاحترام لقائدهم (Waldman et al, 2004)، وأيضاً هي مجموعة من الخصائص التي يمتلكها شخص معين بحيث تجعله يختلف عن البقية وينظر له على أنه إنسان خارق (Weingarden, 2004)، ويعرف الباحث القيادة الملهمة إجرائياً بأنها نمط قيادي مبني على مستوى عالٍ من الثقة بالنفس والوعي الذاتي والإلهام الذي يحقق الرؤية المستقبلية ويحدث تطوراً في الأداء المدرسي ويمكن المعلمين لجعلهم يحققون أعلى درجات الإنجاز والتميز في عملهم.

- **الصحة التنظيمية Organizational Health:** الحالة النشطة والمستمرة من الرضا العميق التي تسهم فيها الهياكل التنظيمية الرسمية وغير الرسمية بطريقة إيجابية في زيادة الفاعلية، وتحسين بيئة العمل للأفراد في المنظمة (Vansant, 2000)، وكذلك هي قدرة المنظمة على الاستمرار والنمو وتحقيق التكيف والفاعلية التنظيمية داخل المنظمة ولها تأثير إيجابي بين المنظمة والأفراد، وهي انعكاس للرضا الوظيفي للموظفين في المنظمة مما ينتج عنه تحقيق للأهداف الاستراتيجية للمنظمة (الجابري، ٢٠١٧). ويعرف الباحث الصحة التنظيمية إجرائياً بأنها قدرة المنظمة على التكيف مع البيئة المحيطة بها، في حالة مستمرة من الرضا العميق بما يسهم في زيادة الفاعلية، وتحسين مناخ العمل للأفراد والوصول إلى انسجام وتناغم بين المعلمين والقائد والعمل معاً لتحقيق الأهداف، وزيادة العلاقات الاجتماعية والروح المعنوية للفريق، وروح المبادرة بالعمل للوصول للتكامل المؤسسي في المدرسة.

الخلفية النظرية للدراسة

المبحث الأول: القيادة الملهمة

مفهوم القيادة

تلعب القيادة دوراً حاسماً في دفع النجاح والابتكار داخل المنظمات، ومن خلال تعزيز ثقافة التحفيز والثقة، فإنها تساعد الأفراد والفرق على التغلب على التحديات والسعي إلى تحقيق أهداف طموحة، وخلق بيئة يشعر فيها الموظفون بالتقدير والتمكين من المساهمة، مما يغذي النمو الجماعي والإنجاز، ولقد أثار مفهوم القيادة آراء مختلفة بين الباحثين، إلى الحد الذي أشار فيه أحدهم إلى أن هناك تعريفات عديدة للقيادة بعدد المؤلفون الذين حاولوا تعريفها (Robbins & Judge, 2018)، ويمكن تحديد ثلاث مناهج متميزة لتعريف القيادة على النحو الآتي:

- **المنهج الأول:** يفترض هذا المنهج أن السلطة والتفويض الرسمية التي تمكن القائد من فرض إرادته على الآخرين، حيث تُعرّف القيادة في هذا السياق بأنها القدرة على التأثير في الآخرين ودفعهم لتحقيق الأهداف من خلال امتلاك قدر من القوة أو السلطة (Guirdham, 2002).

- المنهج الثاني: يؤكد الباحثون الذين يتبعون هذا النهج على الجوانب السلوكية للقيادة، ويستكشفون كيف يتصرف القادة ويتفاعلون مع أتباعهم، وهنا، يُنظر إلى القيادة باعتبارها عملية التأثير على المجموعة، بدلاً من الاعتماد على السلطة الرسمية، ويُنظر إليها باعتبارها ظاهرة شخصية، مع التركيز على علاقة القائد بأتباعه وكيفية تفاعله معهم (Bass, 1993).
- المنهج الثالث: يعكس هذا الاتجاه أدبيات القيادة المعاصرة، التي تؤكد أن القيادة لا تنطوي على التأثير القسري، بل إنها تركز بدلاً من ذلك على قدرة القائد على تغيير مواقف أعضاء المجموعة والأتباع من خلال التأثير، يُنظر إلى القيادة على أنها عملية تفاعلية تتكشف بين القائد والأتباع والسياق المحيط، مما يتيح للقائد التأثير على الآخرين. إنها حدث ديناميكي يشمل عناصر وأبعاداً مختلفة (Northouse, 2021).

القيادة الملهمة

لقد شهد مفهوم القيادة تطوراً كبيراً مع مرور الوقت، مع ظهور نظريات مختلفة لتفسير تعقيداته، فمن الأفكار المبكرة التي أكدت على الصفات الفطرية إلى المناهج الأكثر حداثة التي تأخذ في الاعتبار السلوك والعوامل الظرفية، لا تزال القيادة تشكل محوراً رئيسياً في فهم الديناميكيات التنظيمية والاجتماعية، وتسلط التطورات الأخيرة الضوء على أنماط القيادة الجديدة التي أظهرت إمكانات كبيرة في تحفيز الفرق وتوجيهها نحو النجاح. ففي البداية، كان التركيز على فكرة أن القادة يولدون ولا يصنعون، وأن ليس كل شخص قادر على ممارسة القيادة، وقد تم تحدي هذه الفكرة لاحقاً من خلال النظريات التي تشير إلى أن القيادة عبارة عن مجموعة من السلوكيات، وأن إتقان هذه السلوكيات من شأنه أن يؤدي إلى النجاح. ثم قدم النهج الظرفي نظريات تؤكد أن نجاح القيادة يعتمد على التفاعل بين القادة والأتباع في مواقف محددة. وقد سلطت الدراسات الأحدث الضوء على أنماط قيادية جديدة، مثل القيادة الملهمة، والتي أثبتت فعاليتها في التأثير على المرؤوسين وتحقيق الأهداف المرجوة أو حتى تجاوزها، كما يستكشف الأدب التربوي مفهوم القيادة الملهمة، بأنها أسلوب قيادي من الأساليب التي تتطلب من القائد عزيمة قوية تجعله يضع مصلحة التابعين في المقدمة قبل التفكير في نفسه، كما يتطلب القدرة على توجيه التابعين نحو تحقيق الأداء المطلوب، والمبادرة للاعتذار والاعتراف بالخطأ عند الحاجة، بالإضافة إلى المرونة للتكيف والتغيير عندما تستدعي الظروف ذلك (Joshi & Liao, 2009).

كما أن القيادة الملهمة هي إن الكفاءة التي تدعم الرؤية وتعزز بالثقة بالنفس والوعي الذاتي والتعاطف، وهي كلها أمور ضرورية لتنفيذها بنجاح، والقائد الذي يؤمن بغرض الرؤية قادر على توجيه وإلهام الأشخاص الذين يقودهم بفعالية، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الهدف المشترك (Goleman et al, 2013)، وتتضمن القيادة الملهمة وضع توقعات عالية للآخرين ومساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم.

إنها مهارة اجتماعية تمزج بين الذكاء العاطفي والتعاطف واليقظة والأمل والرؤية الواضحة للمستقبل (Boyatzis et al, 2013).

أن نوع النمط القيادي الذي يمارسه القائد من العوامل التي لها تأثير على جوانب العمل ونفوس العاملين، حيث أن الممارسات القيادية المختلفة من قبل المديرين جديرة بالدراسة والبحث والنظر في مدى ارتباطها وعلاقتها بعناصر الأداء في أي مؤسسة (مسعودي وبوزيان، ٢٠١٩)، ونظرًا لتنوع الأساليب والممارسات القيادية لدى مديري المدارس، فمن الطبيعي أن يترك هذا التنوع أثرًا على مشاعر وسلوكيات المعلمين داخل المدرسة، بالإضافة إلى تأثيره على مدى قدرة المدير على بناء الثقة بينه وبين فريق العمل. ولقياس الكفاءة القيادية، ظهرت العديد من النظريات في مجال القيادة، وتعددت هذه النظريات تبعًا للمدارس المختلفة في هذا المجال.

مفهوم وتعريف القيادة الملهمة

عرفت القيادة الملهمة على أنها علاقة مؤثرة تربط القائد بأفراد أو مجموعة من الأفراد التابعين، وتعتمد بشكل أساسي على قدرة القائد في تقديم مجموعة من العناصر، وهي: الإحساس بالهدف، رؤية مستقبلية ملهمة مبنية على قيم ومعتقدات راسخة، تصميم قوي لتحقيق الأهداف، وتحديد مستويات عالية من الأداء (House, & Shamir, 1993)، حيث يعمل القائد على إلهام الأفراد وتحفيزهم، مما يخلق بينهم حماسًا يدفعهم لتحقيق مستويات أداء تتجاوز التوقعات (Jaepil, 2006)، وفي علم الاجتماع يتم تعريفه على أنه مجموعة من السمات التي تميز الفرد عن الآخرين، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى اعتبارهم يمتلكون صفات خارقة (Weingarden, 2004)، وتشير أيضًا إلى القدرة على تولي المسؤولية، وكسب ثقة المتابعين، وتعزيز الشعور بالاعتمادية بينهم (Aaltio-Marjosola, & Takala, 2000)، مجموعة من الخصائص التي تشكلها تصورات الأتباع لسلوك زعيمهم (Conger, 1998).

وعليه، يمكن تلخيص المكونات الأساسية للقيادة الملهمة استنادًا إلى التعريفات السابقة كما يلي:

- الرؤية المستقبلية: وهي صورة مقنعة ومحفزة لمستقبل المنظمة، وغالبًا ما يبدو تحقيقها بالموارد الحالية أمرًا صعبًا، ولهذا السبب يتم وضع أهداف مؤقتة للوصول في النهاية إلى النتيجة المرجوة.
- المعتقدات: وهي المبادئ والمعايير العالية التي يكتسبها الأفراد من خلال تجاربهم، والتي توجههم عند اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل المختلفة لمعالجة مواقف معينة.
- الدافع: ويتضمن ذلك تحفيز الحماس لدى الأفراد من خلال مواءمة احتياجاتهم ودوافعهم مع أهداف المنظمة، حيث تعمل الرؤية المستقبلية كعامل رئيسي في تحفيز الأفراد على تحسين أدائهم.

- القدوة: ويعزز هذا العامل الاحترام والثقة في القائد، ويحفز الأفراد على العمل مع القائد لتحقيق أهداف مشتركة.
- مهارات الإدارة المرتفعة: لكي يتمكن القائد الملهم من تحقيق أداء عالٍ، يجب أن يكون بارعًا في مهارات الإدارة مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، بالإضافة إلى ذلك، تعد المهارات السلوكية والعقلية، مثل التواصل الفعال والمشاركة في صنع القرار والذكاء العاطفي والوعي بالموقف أمرًا بالغ الأهمية.

أبعاد القيادة الملهمة

تشمل القيادة الملهمة عدة أبعاد تساهم في تحفيز الأفراد وتوجيههم نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتسلط هذه الأبعاد الضوء على الطبيعة المتعددة الجوانب للقيادة الملهمة وتأثيرها على فعالية المنظمة آليات عمل الفريق، وقد قدم العديد من الباحثين آراءهم في تلك الأبعاد كالتالي:

١. الرؤية المستقبلية: تشير هذه الرؤية إلى قدرة القائد أو المدير على التنبؤ بما يساهم في تحسين الوضع الحالي في المنظمة، وتمثل هذه الرؤية سمة مميزة للقادة الملهمين، حيث تعكس قدرتهم على رسم ملامح مستقبل منظماتهم بشكل فعال، حيث يصوغون رؤية واضحة ومقنعة تتردد صداها لدى أتباعهم، توفر هذه الرؤية التوجيه والهدف، وتحفز أعضاء الفريق على العمل نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتعزز الرؤية القوية الشعور بالانتماء والالتزام بين أعضاء الفريق (Kouzes & Posner, 2017)، وتُحقق الرؤية المستقبلية التي يضعها القائد العديد من الفوائد، منها: تحديد مسار المنظمة وتوجيهها مما يعزز التزام الموظفين بتنفيذها، كما تقلل من احتمالية الفشل في تحقيق الأهداف المحددة من قبل الإدارة، وتساعد الرؤية كذلك في توجيه المؤسسة نحو الاتجاه الصحيح، مما يحافظ على توازنها، وتحفز وتشجع الموظفين على الأداء الجيد لتحقيق الأهداف المستقبلية، وعلى اتخاذ المبادرة والسعي لطرح أفكار جديدة ومفيدة، مما يمكن المنظمة من تحقيق رؤيتها المستقبلية بشكل أفضل (ماهر، ٢٠١٣).

٢. الثقة بالنفس: وتمثل أساسًا بالنزاهة وهي جانب أساسي، من خلال الالتزام بمجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تعكس الصدق الشخصي، وتشير إلى مجموعة من المهارات والكفاءات والسمات التي تمكن الفرد من العمل بشكل فعال في مجال معين، يمكن أن تتنوع هذه القدرة؛ على سبيل المثال، قد يتفوق الشخص الجدير بالثقة في مجال واحد، مما يؤدي إلى ثقة عالية في قيادته في هذا السياق، في حين قد يتطلب تدريبًا في مجال آخر، ومن ناحية أخرى، يشمل الإحسان الاعتقاد بين المعلمين بأن زعيمهم يهتم حقًا برفاهيتهم ولديه نوايا إيجابية تجاههم، بدلاً من أن يكون مدفوعًا بدوافع أنانية (Paliszkiewicz, 2012).

٣. الذكاء العاطفي: يتمتع القادة الملهمون بذكاء عاطفي مرتفع، مما يسمح لهم بفهم وإدارة عواطفهم وكذلك عواطف أتباعهم، وتساعد هذه القدرة القادة على بناء علاقات قوية، وخلق بيئة عمل إيجابية، وإلهام الثقة والولاء (Goleman, 1998).

٤. تمكين فريق العمل: يعمل القادة الملهمون على تمكين أتباعهم من خلال تشجيع الاستقلال وتعزيز ثقافة التعاون، فهم يفوضون المسؤوليات ويقدمون الدعم والموارد اللازمة لأعضاء الفريق للنجاح، مما يعزز الدافع والمشاركة (Spreitzer, 1995)، والتمكين هو سمة أساسية من سمات القيادة الملهمة، ويتعد هذا المفهوم عن نموذج القيادة التقليدي، الذي يؤكد على التوجيه الإرشادي، نحو أسلوب يقدر المشاركة والتشاور، ويتبنى القادة الملهمون أساليب وسلوكيات تعزز تمكين المعلمين، بما في ذلك تفويض السلطة، وتعزيز التفكير المستقل بين المعلمين، وتشجيع توليد أفكار جديدة ومبدعة (Dvir et al, 2002).

٥. القدوة: يعمل القادة الملهمون كقدوة، فيظهرون السلوكيات والقيم التي يرغبون في غرسها في أتباعهم، ويمكن أن تلهم هذه النماذج للسلوكيات المرغوبة الآخرين لتقليدهم، وتعزيز ثقافة التميز والالتزام (Bandura, 1997).

٦. التحفيز: يعتبر التحفيز من أبعاد القيادة الملهمة، وهي التي تدفع الأفراد إلى السعي إلى التميز وتحقيق الأهداف المشتركة، ويعمل القادة الملهمون على تعزيز بيئة يشعر فيها الموظفون بالتقدير والاعتراف بمساهماتهم، الأمر الذي يعزز دوافعهم الجوهرية، ويزرع شعورًا بالهدف بين الموظفين، حيث يفهمون كيف تساهم جهودهم في رؤية المنظمة، وتعمل الاستراتيجيات التحفيزية الفعالة، مثل التعزيز الإيجابي والاعتراف بالإنجازات، على تمكين الموظفين بشكل أكبر، مما يؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي وولائهم (Deci & Ryan, ٢000).

وفي ضوء هذا الاستعراض لأبعاد القيادة الملهمة اختار الباحث في الدراسة الحالية أن يحدد أبعاد القيادة الملهمة الآتية: الثقة بالنفس، الرؤية المستقبلية، تمكين فريق العمل.

المبحث الثاني: الصحة التنظيمية

يعتبر مفهوم الصحة التنظيمية أمرًا بالغ الأهمية في علم الإدارة والسلوك التنظيمي، ويشير إلى الرفاهية العامة وفعالية المنظمة وبيئة العمل الإيجابية، والتواصل الفعال والتوافق القوي بين أهداف المنظمة وممارسات أعضائها، وقد قدم ماثيو مايلز مفهوم الصحة التنظيمية لأول مرة في عام ١٩٦٩، وقد عرّفه على أنه قدرة المنظمة على التكيف مع التغيير مع الحفاظ على بيئة داعمة تعزز رضا الموظفين وإنتاجيتهم، ووفقًا لمايلز، فإن المنظمة الصحية هي تلك التي تعزز مناخًا داعمًا وتشجع التواصل المفتوح وتعزز النمو الفردي والجماعي، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة الإنتاجية والرضا

الوظيفي (Miles, 1969)، تؤكد هذه النظرة الشاملة على أن الصحة التنظيمية لا تشمل فقط الرفاهية البدنية والعقلية للموظفين ولكن أيضًا صحة العمليات والعلاقات التنظيمية.

ولقد أثر تطور مفهوم الصحة التنظيمية بشكل كبير على علم الإدارة، ففي البداية، ركزت المنظمات في أوائل القرن العشرين بشكل أساسي على الإنتاجية والكفاءة، وغالبًا ما أهملت رفاهية الموظفين، ومع ذلك، أدى التقدم في السلوك التنظيمي وعلم النفس إلى تحويل التركيز نحو أهمية الثقافة التنظيمية الصحية. في السبعينيات والثمانينيات، سلط ظهور مصطلحات مثل "المناخ التنظيمي" و"الثقافة التنظيمية" الضوء على أهمية معنويات الموظفين ومشاركتهم، وبحلول أواخر التسعينيات وأوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ظهرت الصحة التنظيمية كنهج شامل يدمج الرفاهية الفردية والجماعية، مع التأكيد على الترابط بين رضا الموظفين والأداء التنظيمي العام (Cameron & Quinn, 2011).

وفي السياق التعليمي، تعد الصحة التنظيمية أمرًا حيويًا لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية لكل من الطلاب والمعلمين والإداريين، حيث تشجع المنظمات التعليمية الصحية التعاون بين المعلمين والإداريين وموظفي الدعم، مما يؤدي إلى تنمية ثقافة الثقة والهدف المشترك، ويعزز هذا الجو التعاوني من رضا الموظفين عن وظائفهم، مما يؤثر بشكل مباشر على مشاركة الطلاب والإنجاز الأكاديمي، وغالبًا ما تطبق المدارس التي تعطي الأولوية للصحة التنظيمية ممارسات مثل التغذية الراجعة المنتظمة وفرص التطوير المهني وقنوات الاتصال المفتوحة، مما يمكنها من التكيف مع التحديات والابتكار في أساليب التدريس، كما يؤدي الاعتراف بأهمية الصحة التنظيمية في المؤسسات التعليمية إلى تحسين الأداء الأكاديمي والنجاح العام للطلاب (Leithwood & Jantzi, 2000).

مفهوم الصحة التنظيمية

يعتبر مفهوم الصحة التنظيمية مفهومًا متعدد الأوجه وتطور على مر السنين، ويعكس التغيرات في فهم آليات المنظمات ورفاهية الموظفين، فقد كانت التعريفات المبكرة تميل إلى التركيز على كفاءة وفعالية المنظمات، في حين أن التعريفات الحديثة تنظر بشكل متزايد إلى الجوانب النفسية والعاطفية للحياة في المنظمة.

كما تم بيانه أعلاه فإن أحد أقدم التعريفات كانت لماثيو مايلز عام ١٩٦٩ والذي سلط في تعريفه الضوء على أهمية كل من القدرة على التكيف ورضا الموظفين في تحديد الصحة العامة للمنظمة، ولاحقًا قدمت وجهة نظر أكثر دقة بحيث وصفت الصحة التنظيمية بأنها قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها وضمان رفاهية أعضائها من خلال ثقافة تنظيمية صحية (Schein, 1985)، ويؤكد هذا التعريف على التفاعل بين الثقافة وفعالية المنظمة.

في سياق علم الإدارة، تُعرف الصحة التنظيمية بأنها الرفاهية العامة للمنظمة فيما يتعلق بقدرتها على تحقيق أهدافها والحفاظ على الاستقرار وتنمية بيئة عمل إيجابية (Cameron & Quinn, 2011)، من خلال التركيز على أهمية الاستقرار وتحقيق الأهداف في الصحة التنظيمية، وفي تعريف أكثر معاصرة، تعتبر الصحة التنظيمية بأنها الدرجة التي يمكن بها للمنظمة الحفاظ على عملياتها وتعزيز جودة حياة موظفيها (Kahn, 1990). وهو ما يسلط الضوء على التركيز المزدوج على الاستدامة التشغيلية وجودة حياة الموظفين، وعلى نحو مماثل، فإن الصحة التنظيمية هي حالة إيجابية للمنظمة تتميز بمستويات عالية من مشاركة الموظفين ونتائج أداء قوية وبيئة عمل داعمة (Van Wingerden et al, 2017)، ويربط هذا المنظور الحديث الصحة التنظيمية مباشرة بمشاركة الموظفين ومقاييس الأداء.

أما في المجال التربوي فإن الصحة التنظيمية في المدارس تتميز بالقيادة القوية، وثقافات التعاون، والتركيز على نتائج الطلاب، وهذا يسلط الضوء على الجوانب الفريدة للصحة التنظيمية ذات الصلة بشكل خاص في البيئات التعليمية (Leithwood & Jantzi, 2000)، ومن التعريفات الأخرى من منظور تعليمي في المدارس بأنها القدرة الجماعية للمدرسة على تحقيق رسالتها التعليمية مع الحفاظ على مناخ صحي وداعم لكل من الموظفين والطلاب، حيث يركز هذا المفهوم على أهمية المناخ الداعم لتحقيق الأهداف التعليمية (Hoy & Miskel, 2005)، وقدمت بعض الأدبيات العربية الحديثة تعريفاً للصحة التنظيمية في البيئة التعليمية بأنها العوامل الإيجابية الموجودة في البيئة المدرسية، والتي تجعلها صالحة ومحفزة للعاملين في أعمالهم وعلاقاتهم الاجتماعية بشكل يعمل على تسيير التعليم وتوجيه طاقات الطلاب، وذلك في بيئة صحية آمنة ومنتجة للعقول النيرة وصانعة لقادة المستقبل (الحراني، ٢٠١٧)، كما يذكر السبيعي أن الصحة التنظيمية هي نجاح المدرسة في التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة، من خلال التكيف والاستجابة لمطالبها من جهة، والانسجام والتكامل بين العاملين ومستوياتها التنظيمية من جهة أخرى، بما يحقق الفاعلية وتحقيق الأهداف وضمان التطور (السبيعي، ٢٠١٦).

يوضح تطور هذه التعريفات الاعتراف المتزايد بالطبيعة المتعددة الأوجه للصحة التنظيمية، فلقد ركزت التعريفات السابقة في المقام الأول على الفعالية التشغيلية، في حين تتضمن وجهات النظر الأكثر حداثة الأبعاد النفسية والاجتماعية للحياة التنظيمية، فعلى سبيل المثال، مهد تأكيد مايلز على القدرة على التكيف الطريق لتعريفات لاحقة تستكشف التفاعل بين الثقافة التنظيمية ورفاهية الموظفين، وعلى نحو مماثل، يعكس إدراج مشاركة الموظفين تحولاً نحو فهم كيفية تأثير تجارب الموظفين بشكل مباشر على نجاح المنظمة، وتوضح التعريفات في البيئة التعليمية اتجاهاً واضحاً نحو الاعتراف بالجوانب التعاونية والداعمة للصحة التنظيمية، مما يشير إلى إجماع على العناصر الحاسمة التي تساهم في منظمة تعليمية صحية، وبشكل عام، تؤكد عملية تطور تعريف الصحة التنظيمية على تعقيدها وأهميتها في ممارسات الإدارة المعاصرة، كما تسلط الضوء على ضرورة قيام المنظمات، وخاصة في القطاع التعليمي، بإعطاء الأولوية لكل من الأهداف التشغيلية ورفاهية الموظفين لتحقيق النجاح المستدام.

أبعاد الصحة التنظيمية

تتميز المنظمات ذات الصحة التنظيمية العالية عن تلك التي تعاني من نقص في هذا الجانب بعدة عوامل جوهرية تؤثر في أدائها ووظيفتها بشكل عام. فالصحة التنظيمية ليست مجرد حالة وظيفية، بل هي مجموعة من الأبعاد التي تعكس الأداء المتوازن والتناغم الداخلي للمنظمة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١. الوضوح في الأهداف: يعد تحديد الأهداف بوضوح من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها المنظمة في تحقيق مزايا تنافسية، فوضوح الهدف الرئيسي يسهم في توجيه الجهود نحو تحقيق النجاح بكفاءة، مما يتيح للمنظمة التميز في بيئتها التنافسية.
٢. المعنويات: ترتبط الروح المعنوية العالية بالرغبة والحماس لدى الأفراد لتحقيق مستويات إنتاجية أفضل، وهي تتجلى في غياب التوترات والصراعات بين الموظفين، إضافة إلى قدرتهم على حل المشكلات بسلاسة، كما تعكس الروح المعنوية مستوى رضا العاملين وعدم وجود شكاوى أو تظلمات تعطل سير العمل.
٣. التكيف مع المتغيرات: تعد قدرة المنظمة على التكيف مع التغيرات السريعة في بيئتها المحيطة من أهم مؤشرات الصحة التنظيمية، فهي تسهم في تعزيز الإبداع الوظيفي والاستجابة الفعالة للأخطاء، مما يضمن تحسين الأداء بشكل مستمر.
٤. الاستخدام الفعال للموارد: ويشمل ذلك استغلال الموارد البشرية والمادية والمالية بطريقة مثلى تضمن تحقيق الكفاءة والفعالية، فالاستثمار الجيد لهذه الموارد ينعكس إيجاباً على الإنتاج، ويسهم في تحقيق التوازن المطلوب بين المخصصات والنتائج.
٥. توازنات السلطة: يعتمد التوزيع العادل للسلطة على مصدري القوة الإدارية والمهنية. فبينما يستمد القادة الإداريون سلطتهم من القوانين والأنظمة، يعتمد المهنيون على خبراتهم ومهاراتهم في توجيه العمليات والإشراف عليها، مما يحقق التوازن بين هذين المصدرين.
٦. الترابط: إن نجاح أي منظمة يعتمد بشكل كبير على مدى ترابط وتماسك أفرادها، فالتعاون والتنسيق بين العاملين يعزز النمو والاستمرارية، ويؤدي إلى تخطيط أفضل للمستقبل وتوازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية.
٧. قنوات اتصال فعالة: تتطلب الصحة التنظيمية وجود نظام اتصال داخلي فعال يتيح تبادل المعلومات بين جميع المستويات، ويشمل ذلك الاتصالات العمودية بين الإدارة العليا والموظفين، وكذلك الاتصالات الأفقية بين الأقسام المختلفة، مما يسهم في تحسين التنسيق والتفاهم.

٨. الثقة التنظيمية: وتتجلى في الشفافية والصراحة بين الموظفين والإدارة، إذ تعزز الثقة العلاقات الداخلية وتدعم تحقيق أداء متميز يعكس توافق الجهود مع التوقعات التنظيمية المطلوبة لإنجاز المهام.

٩. الإبداع الإداري: حيث يتم استثمار المهارات الفردية للموظفين في ابتكار أساليب جديدة لحل المشكلات الإدارية، ويسهم ذلك في تحسين أداء المنظمة وابتكار حلول غير تقليدية للتحديات التي تواجهها.

١٠. حل للمشكلات بشكل منهجي: وهي القدرة على تشخيص المشكلات بفعالية ووضع استراتيجيات لحلها، ويعتمد حل المشكلات على تحليل الأسباب الجذرية وإزالة العوائق التي تعوق تحقيق الأهداف، مثل التغيب أو تدني الإنتاجية.

١١. الاستقلال التنظيمي: ويتضمن تمكين الموظفين من التحكم في الوقت اللازم لإنجاز المهام دون تدخلات تعوق عمليات التنفيذ. يمنح هذا النوع من الاستقلال الموظفين الثقة لاستخدام إمكانياتهم بشكل كامل وفعال.

أهمية الصحة التنظيمية

يمكن اعتبار الصحة التنظيمية وسيلة تمنح المدرسة القدرة على التكيف مع التحديات المتزايدة، مما يضمن لها الاستمرارية في تحقيق أهدافها وتطوير برامجها بشكل مستدام. فعندما تستجيب المدرسة بشكل فعال للمتغيرات المحيطة، تكتسب مرونة تكيفية تساعد على مواكبة التحولات السريعة، وتحويل بيئتها التعليمية إلى بيئة محفزة وداعمة للجهد الجاد. هذا النهج يعكس ارتباط المدرسة بواقعها الخارجي، مما يعزز من دورها كنظام مفتوح يتفاعل بإيجابية مع المجتمع المحيط بها ويستفيد من هذه التفاعلات في تحسين أدائها التعليمي والإداري.

إن توافر أبعاد الصحة التنظيمية داخل المدرسة يمكن أن يلعب دوراً محورياً في تعزيز الأداء العام لنظام العمل فيها، فمن خلال تعزيز بيئة عمل مستقرة، تعمل الصحة التنظيمية على تعزيز شعور المعلمين بالرضا والسعادة، مما يترجم إلى حضور أكثر تفاعلاً وإيجابية. ويتجلى هذا الانخراط في المشاركة النشطة في مناقشات المدرسة وعمليات صنع القرار. وعلاوة على ذلك، تزود الصحة التنظيمية المعلمين بالمرونة اللازمة للتعامل مع الضغوط المهنية، مع تعزيز الانفتاح على التغيير والمخاطر المصاحبة له. بالإضافة إلى ذلك، فهي تسمح للمدرسة بالاستفادة الكاملة من التقنيات التعليمية الحديثة، مما يؤدي إلى تحسينات في كل من جودة التعليم وتطوير الأداء المؤسسي الأوسع (الحجيا والكريمين، ٢٠١٢).

وعلى مستوى الطلبة، فغالباً ما تتميز المدارس التي تتمتع بصحة تنظيمية قوية بأداء طلابها المتفوق في اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم، وهذه الميزة التنافسية تجعل هذه المدارس أكثر جاذبية للآباء

والأمهات، والذين يسعون إلى تسجيل أبنائهم في مؤسسات أثبتت نجاحها، ويمكن أن تكون النتائج الإيجابية في أداء الطلاب بمثابة مؤشر رئيسي لرضا الوالدين والمجتمع عن نتائج المدرسة، وبالتالي، تصبح أهمية الحفاظ على الصحة التنظيمية في المدارس أكثر وضوحاً، مما يلفت انتباه مسؤولي وزارة التعليم إلى ضرورة إعطائها الأولوية وتعزيزها، ومن خلال التركيز على الصحة التنظيمية، لا تستطيع المدارس تحسين عملياتها الداخلية فحسب، بل وأيضاً تحقيق نتائج أكاديمية أفضل، مما يعزز سمعتها ونجاحها (السبيعي، ٢٠١٦).

مظاهر الصحة التنظيمية في المدارس

تختلف مظاهر الصحة التنظيمية بشكل كبير بناءً على الاحتياجات المحددة لكل مدرسة والبيئات المتميزة التي تعمل فيها، حيث تلعب العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمع المدرسة دوراً رئيسياً في تشكيل الصحة التنظيمية، فقد تؤكد بعض المدارس على تعزيز قنوات الاتصال القوية والعمل التعاوني بين الموظفين، بينما قد تركز أخرى على أساليب التدريس المبتكرة، أو مشاركة الطلاب، أو الاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وإن من أهم مظاهر الصحة التنظيمية في المدارس (ناصف وهاشم، ٢٠٠٧):

- قيام المعلمين ببذل جهد إضافي في العمل بدون مقابل.
- المشاركة في الأنشطة التطوعية التطويرية.
- قلة ظاهرة تغيير المعلمين بالمدرسة.
- الإنجاز الأكاديمي العالي للطلاب.

ومن بين العوامل التي تؤثر على الصحة التنظيمية كل من الضغوط المهنية، انخفاض الروح المعنوية، تنامي مستوى الرضا الوظيفي، وضعف الدافعية، إلى جانب قلة انضباط التلاميذ، ويتزامن ذلك مع غياب الحوافز المادية والمعنوية المقدمة من الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية، مما يسهم في تقليدية الأداء المهني وغياب الكفاءة وسرعة الإنجاز بشكل عام (عيداروس، ٢٠١٣)، وعليه، فإن تعزيز الحوافز وتحسين بيئة العمل من الأمور الأساسية لتحسين الصحة التنظيمية، ما يساعد في رفع الكفاءة والإنتاجية.

إن الصحة التنظيمية هي عملية ديناميكية تتطلب متابعة وتقييماً مستمرين لضمان أن المؤسسة تعمل بفعالية وتحقق أهدافها بكفاءة. يعتمد تعزيز الصحة التنظيمية على العديد من العناصر الأساسية، بما في ذلك القيادة الفعالة التي توفر التوجيه والدعم اللازمين، والثقافة التنظيمية الإيجابية التي تشجع التعاون والابتكار، وكذلك التواصل الفعال بين جميع المستويات في المؤسسة. إضافة إلى ذلك، يلعب تحسين إدارة الأداء وتوفير فرص التطوير المهني المستمر دوراً حاسماً في تعزيز الدافعية وتحقيق الأهداف. كما يجب

أن تكون المنظمة مرنة، قادرة على التكيف مع التغيرات في البيئة الخارجية والتحديات المتغيرة. في النهاية، تعتبر الصحة التنظيمية الأساس لتحقيق التميز المؤسسي والنمو المستدام، خاصة في ظل بيئة العمل المتغيرة باستمرار، ويرى الباحث أن الاهتمام بالصحة التنظيمية لا يُعد رفاهية، بل هو عنصر أساسي يحدد قدرة المنظمة على المنافسة والابتكار على المدى البعيد.

وفي ضوء هذا الاستعراض للصحة التنظيمية، فقد اختار الباحث في الدراسة الحالية أن يحدد أبعادها في: العلاقات الاجتماعية، الروح المعنوية، المبادرة بالعمل، التكامل المؤسسي، الدعم والمساندة.

استخدمت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي الارتباطي، كأسلوب مناسب لهذا النوع من الأبحاث لأنه يهدف إلى وصف درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للقيادة المُلهمة، وعلاقتها بالصحة التنظيمية لدى المعلمين، من خلال دراسة عينة ممثلة باستخدام أداة البحث وهي الاستبانة، ثم تم إجراء اختبار الارتباط لبيان العلاقة بينهما.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة المتوسطة (بنين) بمحافظة جدة والذين هم على رأس العمل خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ، الموافق ٢٠٢٤/٢٠٢٥م والبالغ عددهم (٤,٣٤٦) معلماً حسب الإحصاءات الرسمية على البوابة الإلكترونية لتعليم جدة.

عينة الدراسة

اعتمد الباحث في تعيين الحجم المناسب للعينة على حجم الأصل، مع الأخذ في الاعتبار مستوى محدد من الدقة، وسحبت هذه العينة بطريقة عشوائية لتكون في مجموعها النهائي مكونة من (٤٠٢ مفردة)، وتعتبر هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة بالاعتماد على جداول العينة التي حددها (Bartlett, 2001)، أنه عند وصول حجم المجتمع إلى (٦,٠٠٠) وأعلى؛ فإن حجم العينة الملائم عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) هو (٣٦٣ مفردة) بينما بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (٤٠٢) معلماً، وبهذا يكون حجم العينة يزيد عن الحد الافتراضي الأدنى لحجم العينة.

خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

جدول رقم (١): توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة (٤٠٢ = ن)

متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	دبلوم دون جامعي	-
	بكالوريوس	٣٥٤
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)	٤٨
	المجموع	٤٠٢
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١١٠
	من ١٠ - أقل من ١٥ سنة	١٣١
	من ١٥ سنوات فأكثر	١٦١
	المجموع	٤٠٢

ومن الجدول أعلاه يتبين أن غالبية عينة الدراسة تتكون من حملة الشهادة الجامعية الأولى "البكالوريوس"، وبلغت نسبتهم ٨٨٪، وبعدد ٣٥٤ معلماً، والباقي من حملة الدراسات العليا وعددهم ٤٨ معلماً بنسبة ١٢٪، ولم تتضمن عينة الدراسة معلمين حاصلين على مؤهل أقل من درجة البكالوريوس، ويرجع ذلك إلى متطلبات وزارة التعليم للعاملين في مهنة التدريس.

وتبلغ نسب عينة الدراسة حسب متغيرات (سنوات الخبرة) ترتيباً تنازلياً (أقل من ١٠ سنوات ٢٧٪، من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة ٣٣٪، ١٥ سنة فأكثر ٤٠٪)، مما يعني أن غالبية المعلمين في العينة لديهم ١٠ سنوات أو أكثر من الخبرة.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية من أفراد عينة الدراسة وقياس درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة للقيادة الملهمة، وقام الباحث بتطوير أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والبحثي في القيادة الملهمة (الزعبي، ٢٠٢٢؛ أبو غالي، ٢٠١٩؛ Qardaku, 2019)، وتكونت الاستبانة من (١٨) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة للقيادة الملهمة: الثقة بالنفس، الرؤية المستقبلية، تمكين فريق العمل، ويتبع هذا المقياس تدرج من خمس تقديرات (مرتفع جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

وفيما يتعلق بالصحة التنظيمية فقد اعتمدت الدراسة مقياساً يعرف باستبانة الصحة التنظيمية (organizational health inventory) واختصاره (OHI-S) باعتباره المقياس الأكثر شيوعاً واستخداماً من الباحثين في الدراسات حول الصحة التنظيمية، وقام الباحث بتكييف المقياس ومواءمته مع الواقع المدرسي وعينة الدراسة وتحديد في خمسة أبعاد هي: العلاقات الاجتماعية، الروح المعنوية، المبادرة

بالعمل، التكامل المؤسسي، الدعم والمساندة، ويتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة، ويتكون من خمسة تقديرات (مرتفع جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

صدق أداتي الدراسة وثباتهما

١. مقياس القيادة الملهمة: أظهر معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباط قوية بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد القيادة الملهمة الثلاثة، حيث تراوحت من (٠.٦٨ إلى ٠.٨٣) للثقة بالنفس، ومن (٠.٧١ إلى ٠.٨٩) للرؤية المستقبلية، ومن (٠.٦٧ إلى ٠.٨٣) لتمكين العاملين، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى عالٍ من صدق الاتساق الداخلي لجميع الأبعاد الثلاثة. كما تتميز هذه الأبعاد الثلاثة بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة بين (٠.٧٦ و ٠.٩٣) للأبعاد الثلاثة، وتشير قيم معاملات الثبات إلى مدى ملاءمة المقياس للاستخدام وثبات نتائجه.

٢. مقياس الصحة التنظيمية: أظهر معامل ارتباط بيرسون قيم ارتباط عالية بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الصحة التنظيمية حيث تراوحت بين (٠.٧٩-٠.٨٩) للعلاقات الاجتماعية، و(٠.٦٣-٠.٧٧) للروح المعنوية، و(٠.٦٦-٠.٧٤) للمبادرة بالعمل، و(٠.٥٧-٠.٧٦) للتكامل المؤسسي، و(٠.٦٣-٠.٨٨) للدعم والمساندة؛ وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، كما تراوحت قيم الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٦-٠.٨٣) وجميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس إجمالاً. كذلك أظهر معامل ألفا كرونباخ قيم ثبات عالية للأنماط حيث جاءت (٠.٧٤، ٠.٨٢، ٠.٧٩، ٠.٧٧، ٠.٨٣) على التوالي، فيما بلغت قيمة الثبات للمقياس إجمالاً (٠.٨٠٨).

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول للدراسة: "ما درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين؟"

لتقييم نتائج تحديد درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين، تم تصنيف مستويات الاستجابة لأداة القيادة الملهمة على النحو التالي:

- من ١.٠٠ إلى أقل من ١.٨٠ تمثل درجة مستوى منخفض جداً.
- من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠ تمثل درجة مستوى منخفض.
- من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠ تمثل درجة مستوى متوسط.

- من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠ تمثل درجة مستوى مرتفع.
- من ٤.٢٠ إلى ٥.٠٠ تمثل درجة مستوى مرتفع جدًا.

وللإجابة على سؤال الدراسة الأول؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد القيادة الملهمة ومن ثم استخراج المتوسطات الإجمالية لعبارات المحور كما يلي:

جدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة الملهمة لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى البعد	الترتيب
١	تمكين فريق العمل	٤.٢٦	٠.٤١	٨٥.٢%	مرتفع جدا	١
٢	الثقة بالنفس	٤.١٩	٠.٤٣	٨٣.٨%	مرتفع	٢
٣	الرؤية المستقبلية	٣.٨٩	٠.٦١	٧٧.٨%	مرتفع	٣
	الدرجة الكلية للقيادة الملهمة	٤.١١	٠.٤٨	٨٢.٢٧%	مرتفع	

تشير نتائج الجدول رقم (٢) التي تعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس القيادة الملهمة وأبعاده الثلاثة أن متوسطات أبعاد القيادة الملهمة تتراوح بين (٣.٨٩ - ٤.٢٦) في جميع الأبعاد، وبلغ المتوسط العام لمحور القيادة الملهمة (٤.١١) وانحراف معياري (٠.٤٨) وهذا يشير إلى مستوى (مرتفع) للقيادة الملهمة لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة المعلمين.

ويرى الباحث أن تفسير ذلك يعود إلى الصفات الواجب توافرها في مدراء المدارس والتي يتم على أساسها اختيارهم لتولي هذه المناصب من قبل الإدارات التعليمية في المملكة بشكل عام، والتي قد تشمل بالإضافة إلى الأبعاد الثلاثة لمفهوم الدراسة الحالية الحرص على التطوير المهني وبناء العلاقات والتكيف والمرونة، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، ٢٠٢٢) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء الرمثا في الأردن للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك دراسة (كيلاني، ٢٠٢٢)، والتي خلصت إلى أن درجة ممارسة القيادة الملهمة بإدارة التعليم في مدينة الرياض كانت عالية، وكذلك دراسة (المراعبة، ٢٠٢٤) في أن مستوى القيادة الملهمة لدى المديرين مرتفعة من وجهة نظر المعلمين العاملين بمديرية التربية والتعليم للواء الجيزة في الأردن.

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسات (الغامدي، ٢٠٢٤) و(آل مسلط، ٢٠٢٣) و(خطيبة والعبد الرحمن، ٢٠٢٢) والتي بينت جميعها أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس للقيادة الملهمة جاءت بدرجة متوسطة، حيث تمت هذه الدراسات على المدارس الواقعة في مدينة أبها وفي محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية وفي محافظة اربد بالأردن على التوالي، ويرى الباحث أن هذا الاختلاف يرجع الى اختلاف طبيعة عينة الدراسات الثلاث والتي شملت المعلمين من مختلف

المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) فيما اقتصر في الدراسة الحالية على المرحلة المتوسطة.

أما بالنسبة للأبعاد، ووفقاً لرأي المعلمين في النتائج أعلاه، فإن مديري المدارس المتوسطة يمارسون القيادة الملهمة بشكل يجعلهم يركزون على تمكين الفريق أكثر من العوامل الأخرى المرتبطة بالقيادة المتمثلة تعزيز الثقة بالنفس أو التركيز على الرؤية المستقبلية، ويمكن تفسير ذلك برأي الباحث أن هذا البعد يعكس اهتمام المديرين بمنح المعلمين الصلاحيات والمسؤوليات اللازمة لأداء مهامهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى تعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء للفريق، حيث تشير النتائج أن تمكين فريق العمل هو النقطة الأقوى، لكن العمل على تعزيز الثقة بالنفس وتحديد رؤية مستقبلية أوضح يمكن أن يعزز من مستوى القيادة الملهمة بشكل عام.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (الزعيبي، ٢٠٢٢) والتي بينت أن ترتيب أبعاد درجة ممارسة القيادة الملهمة كانت على التوالي "الثقة في النفس" و"الرؤية المستقبلية" في حين اختلفت في حلول بعد "التمكين" في المرتبة السادسة والأخيرة علماً أن جميعها في مستوى مرتفع، وكذلك انفتحت مع دراسة (الغامدي، ٢٠٢٤) في حلول أبعاد "التمكين الوظيفي" و"الثقة بالنفس" في المقدمة على التوالي لممارسة القيادة الملهمة، في حين اختلفت النتائج بحلول بُعد الرؤية المستقبلية أخيراً في المرتبة الرابعة، علماً أن جميع الأبعاد في مستوى متوسط، في حين اختلفت مع دراسة (علوان، ٢٠٢١) والتي حلت فيها درجة ممارسة "التمكين" كأحد مجالات القيادة الملهمة مجال الترتيب الأخير وبدرجة قليلة جداً، ويعزى الباحث هذا التباين الكبير في النتائج للدراسة الأخير إلى اختلاف طبيعتها والتي تمت لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق في مصر حول ممارسة القيادة الملهمة من قبل القيادات الجامعية.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثاني للدراسة: "ما مستوى الصحة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظه جده من وجهة نظر المعلمين؟"

للكم على نتائج الدراسة والتعرف على مستوى الصحة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظه جده من وجهة نظر المعلمين؛ تم تصنيف مستويات الاستجابة في أداة الدراسة للصحة التنظيمية ضمن نفس الدرجات المبينة في السؤال الأول.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الصحة التنظيمية، ومن ثم استخراج المتوسطات الإجمالية لعبارات المحور كما يلي:

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد الصحة التنظيمية

في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى البعد	الترتيب
١	العلاقات الاجتماعية	٤.٢٨	٠.٦٩	٨٥.٦%	مرتفع جدا	١
٢	الروح المعنوية	٤.٢٢	٠.٥٨	٨٤.٤%	مرتفع جدا	٢
٣	المبادرة بالعمل	٤.١٩	٠.٦٦	٨٣.٨%	مرتفع	٣
٤	التكامل المؤسسي	٤.٠٩	٠.٦٢	٨١.٨%	مرتفع	٤
٥	الدعم والمساندة	٣.٨٨	٠.٦٧	٧٧.٦%	مرتفع	٥
الدرجة الكلية للصحة التنظيمية		٤.١٣	٠.٦٤	٨٢.٦٤%	مرتفع	

يتبين من الجدول السابق رقم (٣) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الصحة التنظيمية وأبعاده الخمسة أن متوسطات أبعاد الصحة التنظيمية تتراوح بين (٣.٨٨ - ٤.٢٨) في جميع الأبعاد، وبلغ المتوسط العام للصحة التنظيمية (٤.١٣) وبانحراف معياري (٠.٦٤) وهذا يشير إلى مستوى (مرتفع) للصحة التنظيمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة المعلمين.

ويرى الباحث أن تفسير المستوى المرتفع للصحة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة في جدة من وجهة نظر المعلمين يعزى إلى رغبة القيادات في هذه المدارس في التواصل الفعال والثقافة التعاونية، حيث تعمل السياسات التعليمية على تمكين العاملين من خلال تطويرهم ودمج التكنولوجيا الحديثة، وموازنة الاحتياجات الأكاديمية والعاطفية للعاملين والطلبة، مع تعزيز العلاقات بين الإدارة والعاملين والتي قد تمتد إلى أولياء الأمور والمجتمع بشكل أوسع، حيث تخلق هذه العوامل معاً بيئة إيجابية ومزدهرة حيث يمكن للمعلمين والإداريين النجاح.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (مطلق وجبران، ٢٠١٨) والتي بينت نتائجها أن الصحة التنظيمية في مدارس إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر المعلمين ذو مستوى عالٍ، وكذلك مع دراسة (عثمان وآخرون، ٢٠٢٣) التي خلصت إلى أن درجة توافر الصحة التنظيمية في المدارس التكنولوجية العربية داخل الخط الأخضر في فلسطين المحتلة جاءت كبيرة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمستشارين التربويين في تلك المدارس.

في حين اختلفت النتائج للدراسة الحالية مع دراسة (قدح والعامري، ٢٠٢٣) والتي أظهرت أن درجة توافر أبعاد الصحة التنظيمية في الجامعات اليمنية الحكومية ذو درجة متوسط، وذلك من وجهة نظر وكذلك دراسة القيادات الأكاديمية والإدارية في تلك الجامعات، ودراسة (البشر، ٢٠١٤) التي بينت أن أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كانت متوسطة، وفقاً

لرأي أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وأخيرًا دراسة (البلوشي، ٢٠٢٣) والتي كان من نتائجها أن درجة توفر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ويفسر الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف مكان ومجتمع الدراسة حيث تمت دراسات (قدحه والعامري، ٢٠٢٣) و(البشر، ٢٠١٤) في بيئة التعليم العالي (الجامعات)، في حين أجريت دراسة البلوشي في مراحل التعليم الأساسي.

أما بخصوص الأبعاد، وكما يتضح من النتائج أعلاه وفقًا للمعلمين فإن الجوانب الاجتماعية والمعنوية المتمثلة بالتكامل المؤسسي والدعم تعاني من نقص في المبادرة، في النتائج أعلاه، في حين أن العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية تتسم بعلاقات إيجابية بين المعلمين والإدارة وكذلك بين المعلمين أنفسهم، ويرى الباحث أن وجود علاقات اجتماعية صحية يعزز من التعاون والتواصل، مما يخلق بيئة عمل أكثر تناغمًا وسهولة في التعامل اليومي، ولتعزيز الصحة التنظيمية بشكل شامل، قد تحتاج المدارس إلى تطبيق استراتيجيات لتحفيز المبادرات الفردية، وتعزيز التنسيق بين مختلف أقسام المدرسة، وتقديم دعم أكبر للمعلمين سواء على المستوى المهني أو الشخصي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (مطلق وجبران، ٢٠١٨) و(عثمان وآخرون، ٢٠٢٣) و(قدحه والعامري، ٢٠٢٣) و(البشر، ٢٠١٤) والتي بينت جميعها أن دعم وتوفير الموارد والتمويل جاءت في الترتيب الأخير لمستوى أبعاد الصحة التنظيمية من وجهة نظر المستطلعين، وهو ما يحتم على القائمين على النظم التعليمية البحث في سبل توفير المزيد من الموارد المالية للمدارس وتخصيصها بشكل أكثر فعالية، وبالتالي إمكانية وصول أكثر إلى المواد التعليمية الضرورية والتكنولوجية، وهو ما سينعكس على تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، ويوجد بيئة تعليمية مثالية ويحافظ على الصحة التنظيمية.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثالث للدراسة: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس والقيادة الملهمة لدى المديرين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أبعاد القيادة الملهمة لدى مديري المدارس المتوسطة وبين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، كما يلي:

حساب معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل ارتباط بيرسون (ر)} = \frac{\text{مج ح س} \times \text{مج ح ص}}{\text{مج ح س} \times \text{مج ح ص}}$$

$$(\text{مج ح س} \times \text{مج ح ص}) / 2$$

جدول رقم (٤): قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أبعاد القيادة الملهمة

لمديري المدارس المتوسطة وبين مستوى الصحة التنظيمية في المدارس

م	أبعاد القيادة الملهمة	قيم معامل ارتباط معامل بيرسون للعلاقة الارتباطية بين بعد القيادة الملهمة ومستوى الصحة التنظيمية	العلاقة
١	الثقة بالنفس	٠.٤٦٢**	علاقة ارتباطية موجبة ودالة
٢	الرؤية المستقبلية	٠.٤٣٢**	علاقة ارتباطية موجبة ودالة
٣	تمكين فريق العمل	٠.٥٨٢**	علاقة ارتباطية موجبة ودالة
	القيادة الملهمة	٠.٦٤٣**	علاقة ارتباطية موجبة ودالة

** القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، بين مستوى الصحة التنظيمية لدى معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وجميع أبعاد القيادة الملهمة، والعلاقة طردية موجبة، فكلما زادت ممارسة أبعاد القيادة الملهمة من قبل مديري المدارس زاد مستوى الصحة التنظيمية لدى المعلمين، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى تطور إجراءات ترشيح واختيار مديري المدارس خلال السنوات الأخيرة وتبني وزارة التعليم برامج مكثفة في بناء الشخصية القيادية الملهمة لمدير المدارس، كما قد يوجد عوامل أخرى مؤثرة على مستوى الصحة التنظيمية ترتبط بالمناخ العام والبيئة المدرسية وغيرها من العوامل الجديرة بالبحث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الجراح، ٢٠٢٣) والتي أظهرت وجود تأثير ذو دلالة معنوية بين أبعاد القيادة الملهمة والصحة التنظيمية على مستوى كلية العلوم في جامعة الموصل بالعراق، وكذلك دراسة (Toprak et al, 2015) التي بينت أن أسلوب قيادة قادة المدارس والمتمثل بأحد أبعاده بالدافع الملهم يؤثر على مستوى الصحة التنظيمية للمدرسة، وذلك من وجهة نظر المعلمين في عدد من المدارس الابتدائية والإعدادية في محافظة عثمانية في تركيا، ودراسة (علي، ٢٠١٩) وخلصت إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير إيجابية بين متغير القيادة الملهمة وأبعاد متغير الصحة التنظيمية، وفقاً لرأي عينة الدراسة المتمثلة بالمعلمين في وزارة الثقافة العراقية.

رابعاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع والخامس

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في ممارسة القيادة الملهمة لمدير المدرسة تبعاً لاختلاف المؤهل وسنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لمستوى الصحة التنظيمية تبعاً لاختلاف المؤهل وسنوات الخبرة؟

وللإجابة على ذلك تم استخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA)

أ. متغير المؤهل الدراسي

جدول رقم (٥): اختبار "ت" للعينات المستقلة (*Independent Samples Test*) للفروق في المتوسطات الكلية لموافقة أفراد عينة الدراسة الكلية على أبعاد القيادة الملهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية والتي تعزى للمؤهل الدراسي:

المتغيرات	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة**
الثقة بالنفس	بكالوريوس	٣٥٤	٣.١٧	٠.٥٦	٠.٥٨	٠.٥٥
	دراسات عليا	٤٨	٣.١٠	٠.٥٨		
الرؤية المستقبلية	بكالوريوس	٣٥٤	٣.٢٣	٠.٧١	٠.٣٤	- ٠.٩٤
	دراسات عليا	٤٨	٣.٤٦	٠.٦٣		
تمكين فريق العمل	بكالوريوس	٣٥٤	٣.٩١	٠.٩٠	٠.٩٣	- ٠.٠٨
	دراسات عليا	٤٨	٣.٩٣	٠.٨٤		
الصحة التنظيمية	بكالوريوس	٣٥٤	٣.٣١	٠.٥٤	٠.٧٢	- ٠.٣٤
	دراسات عليا	٤٨	٣.٣٦	٠.٦٢		

** غ. د / قيمة اختبار (ت) غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة.

يتضح من الجدول السابق (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الملهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي إذ أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً.

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع ذلك الى أن أكثر من ٩٠% من أفراد عينة الدراسة يحملون مؤهلاً جامعياً، وبالتالي فإن المؤهل الدراسي لا يلعب دوراً كبيراً في تحديد كيفية رؤية المعلمين لأبعاد القيادة الملهمة أو الصحة التنظيمية. بمعنى آخر، قد تكون الجوانب المهنية الأخرى مثل الثقافة التنظيمية، أو القيم الشخصية، أكثر تأثيراً من المستوى الأكاديمي في تشكيل هذه الرؤى، كما يمكن أن يكون لبيئة العمل الموحدة دور في توحيد بيئة العمل والممارسات الإدارية عبر المدارس المتوسطة في محافظة جدة، ما يجعل جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم، يشعرون بنفس الطريقة تجاه القيادة الملهمة والصحة التنظيمية.

ب. متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (٦): اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق حول أبعاد القيادة الملهمة

لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	بين المجموعات	١٥٥.٨٨	٢	٧٧.٩٤٠	٢.٣٤٠	لا توجد دلالة
	مع المجموعات	١٣٨٥٣.٤٣٨	٣٩٩	٣٤٠.٣٨		
	المجموع	١٤٠٠٩.٣١٨	٤٠١			
الرؤية المستقبلية	بين المجموعات	١٥٨.٩٩٤	٢	٧٩.٤٩٧	٢.٦٣٨	لا توجد دلالة
	مع المجموعات	١٢٩٥١.٨٤٥	٣٩٩	٣١.٨٢٣		
	المجموع	١٣١١٠.٨٣٩	٤٠١			
تمكين فريق العمل	بين المجموعات	٧٧٣.٣٢٨	٢	٣٨٦.٦٦٤	٢.٧٧٦	لا توجد دلالة
	مع المجموعات	٥٧٠٩٤.٩٢١	٣٩٩	١٤٠.٢٨٢		
	المجموع	٥٧٨٦٨.٢٤٩	٤٠١			
الصحة التنظيمية	بين المجموعات	١٢.٢٤٦	٢	٦.١٢٣	٢.٣٦٧	لا توجد دلالة
	مع المجموعات	١٠٥٧.٢٨٠	٣٩٩	٢.٥٩٨		
	المجموع	١٠٦٩.٥٢٦	٤٠١			

وبالنظر الى نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الملهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة كما في الجدول (٦) السابق، نلاحظ أن قيمة (F) المحسوبة لكل المتغيرات تراوحت بين (٢.٣٤٠ - ٢.٧٧٦) وهي قيم أقل من قيمة (F) الجدولية $[0.05: 2; \infty] = 2.99$ ، أي أنها تقع في منطقة القبول، فنقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، بمعنى أننا نقبل القول بتساوي متوسطات تقديرات المعلمين تبعاً لسنوات خبراتهم، ونرفض القول بأن هذه المتوسطات مختلفة فيما بينها، أي أنه لا يوجد اختلاف في المتوسطات تبعاً لسنوات خبرة المعلمين بدرجة ثقة (٩٥%)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تعزى لسنوات الخبرة.

بينت النتائج أن سنوات الخبرة للمعلمين لم تؤثر بشكل كبير على تقييمهم للقيادة الملهمة لمديري المدارس أو مستوى الصحة التنظيمية، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير ذلك إلى تجانس الخبرة في بيئة العمل، فقد يكون المعلمون، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، يعملون في بيئات تنظيمية متشابهة أو يخضعون لسياسات وأسلوب قيادي موحد من قبل الإدارة المدرسية، هذا التجانس في بيئة العمل قد يؤدي إلى تشابه في نظرة المعلمين نحو القيادة الملهمة والصحة التنظيمية، بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهو ما قد يشير أيضاً إلى أن العوامل الأخرى، مثل الإدارة المدرسية أو الثقافة التنظيمية، قد تلعب دوراً أكبر في تحديد هذه التصورات،

بعبارة أخرى، سواء كان المعلم جديداً أو ذا خبرة طويلة، فإن نظريته نحو القيادة والصحة التنظيمية قد تكون متشابهة إلى حد كبير بسبب الظروف أو الممارسات المشتركة في البيئة التعليمية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية للسؤالين الرابع والخامس مع دراسة (عاشور، ٢٠٢١) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى تطبيق أبعاد الصحة التنظيمية تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي ومتغير عدد سنوات الخبرة للعاملين في المراكز الصحية في مدينة قلقيلية بفلسطين، وكذلك دراسة (الصرايرة والطيط، ٢٠١٠) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر أبعاد الصحة التنظيمية في شركات الاتصالات الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي والخبرة.

ملخص نتائج الدراسة

ومن خلال مناقشة نتائج الدراسة الميدانية ومقارنتها بأدبياتها يمكن أن يلخص الباحث نتائج دراسته فيما يلي:

١. أن مستوى القيادة المُلهمة بدرجة **مرتفع** لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط العام (٤.١١) وبانحراف معياري (٠.٤٨) ونسبة مئوية (٨٢.٢٧%).
٢. يعتبر "تمكين فريق العمل" من أكثر أبعاد القيادة المُلهمة التي تتواجد لدى مدراء مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين وبمستوى **مرتفع جداً**، حيث بلغ المتوسط العام (٤.٢٦) وبانحراف معياري (٠.٤١) ونسبة مئوية (٨٥.٢%).
٣. أن مستوى الصحة التنظيمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة بدرجة **مرتفع** من وجهة المعلمين، حيث بلغ المتوسط العام للصحة التنظيمية (٤.١٣) وبانحراف معياري (٠.٦٤) ونسبة مئوية (٨٢.٦٤%).
٤. تعتبر "العلاقات الاجتماعية" من أكثر أبعاد الصحة التنظيمية توافراً في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين وبمستوى **مرتفع جداً**، حيث بلغ المتوسط العام (٤.٢٨) وبانحراف معياري (٠.٦٩) ونسبة مئوية (٨٥.٦%).
٥. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، بين مستوى الصحة التنظيمية لدى معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وجميع أبعاد القيادة المُلهمة، والعلاقة طردية موجبة، فكلما زادت ممارسة أبعاد القيادة المُلهمة من قبل مديري المدارس زاد مستوى الصحة التنظيمية لدى المعلمين.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة المُلهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الملهمة لمديري المدارس المتوسطة ومستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة

استناداً إلى نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

١. حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى القيادة الملهمة بدرجة (مرتفعة) لدى مدير مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين لذا يوصي الباحث بأهمية العمل على تعزيز وتنمية هذا النوع من القيادة لدى مديري المدارس وتقديم البرامج التطويرية واللقاءات المكثفة لتنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس
٢. أهمية العناية بمستوى الصحة التنظيمية في المدارس في ضوء نتيجة الدراية التي أشارت إلى مستوى مرتفع ويمكن التحسين والتطوير من خلال إدراج عوامل الصحة التنظيمية ضمن أبعاد العمل المدرسي واهتمام الإدارة المدرسية
٣. استثمار التقييم الإيجابي لدى معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مديري المدارس وتأثيرهم الملهم على الصحة التنظيمية في المدارس وتتمين ذلك بمزيد من البرامج المعززة والمحفزة للعطاء.
٤. توفير المزيد من الموارد المالية للمدارس وتخصيصها بشكل أكثر فعالية، وبالتالي إمكانية وصول أكثر إلى المواد التعليمية الضرورية والتكنولوجية، وهو ما سينعكس على تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، ويوجد بيئة تعليمية مثالية ويحافظ على الصحة التنظيمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- البشر، فاطمة عبد الله، (٢٠١٩). الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الواقع وسبل التعزيز. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ٨(٢)، ١٢٩-١٤٥.
- البلوشي، علي بن حسن، (٢٠٢٣). درجة توفر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، ١٧(٣)، ٣١٥-٣٣١.
- الجابري، ليث شناوة، (٢٠١٧). دور الصحة التنظيمية في تحقيق الأداء الاستراتيجي. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. ١٤(١)، ٣٤٥-٣٥٤.
- الجراح، أضواء كمال، (٢٠٢٣). دور القيادة الملهمة في الصحة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في أقسام كلية العلوم / جامعة الموصل. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٥(١)، ٣٥٦-٣٧٠.
- الحجايا، سليمان، والكريمين، هاني (٢٠١٢)، مستوى توافر معايير الصحة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في مدارس محافظتي معان والطفيلة في إقليم جنوب الأردن. المجلة التربوية: الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٢٦(١٠٤)، ٣٣٩-٣٧٩.

- الحوراني، هبه منير، (٢٠١٧). الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في العاصمة عمان وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها المديرون من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- خطابية، غدير، والعبد الرحمن، أسماء، (٢٠٢٢). القيادة الملهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨ (٢)، ٣٤٧-٣٦٤.
- الزعبي، نور، (٢٠٢٢). القيادة الملهمة لدى مديري مدارس لواء الرمثا وعلاقتها بالتميز الوظيفي خلال الأزمات من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٣١)، ٣٩٢-٤١٨.
- السبيعي، فهد، (٢٠١٦). الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (١٦٨)، ٣٢٥-٣٨٤.
- الصرايرة، أكثم عبد المجيد، والطبيب، أحمد عدنان، (٢٠١٠). توافر الصحة التنظيمية في شركات الاتصالات الأردنية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، ٦ (١)، ٩٧-١١٨.
- عاشور، علاء، (٢٠٢١). مدى تطبيق أبعاد الصحة التنظيمية في المراكز الصحية في مدينة قلقيلية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٣٧)، ٥٢٠-٥٥٤.
- عثمان، رامي، وأبو عاشور، خليفة، وكراسنة، سميح، (٢٠٢٣). درجة توافر الصحة التنظيمية في المدارس التكنولوجية العربية ضمن الخط الأخضر، وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي كما يراها المعلمون والمستشارون التربويون والمديرون. *المجلة التربوية الأردنية*، ٨ (٤)، ٢٨٧-٣١١.
- علوان، سهام أحمد، (٢٠٢١). القيادة الملهمة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (٤٥)، ٣٧١-٥٤٦.
- علي، عالية جواد، (٢٠١٩). أثر القيادة الملهمة في تحقيق الصحة التنظيمية في المنظمات العراقية: بحث ميداني في وزارة الثقافة العراقية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية بجامعة بغداد*، ٢٥ (١١٦)، ٢٣٤-٣٥٧.
- عidarوس، أحمد، (٢٠١٣). التعلم التنظيمي مدخل لتحسين كفايات الذاكرة التنظيمية والصحة التنظيمية في بعض المدارس الثانوية العامة الحكومية والخاصة بمحافظة الشرقية. *مجلة التربية*، ١٦ (٣٩)، ٩-١١٢.
- الغامدي، علي بن مرزوق، (٢٠٢٤). القيادة الملهمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة الخرج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٥ (٦)، ٤٧-٨٨.
- أبو غالي، سمر خضر، (٢٠١٩). القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الجنوبية في فلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- قدحه، مروة حمود، والعامري، عبد العزيز، (٢٠٢٣). الصحة التنظيمية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي في الجامعات اليمنية الحكومية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية للعام ٢٠٢١ - ٢٠٢٢، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٦)، ١-٢٣.
- كيلاني، هند، (٢٠٢٢). دور القيادة الملهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض. *المجلة العلمية لجامعة أسيوط*، ٣٨ (١١)، ٢٤٢-٢٦٩.
- ماهر، أحمد، (٢٠١٣). *السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات*. القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- المراعية، سماهر، (٢٠٢٤). درجة تطبيق مديري المدارس لمبادئ القيادة الملهمة وعلاقتها بجودة أداء المعلمين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٤٤ (٢)، ٧٧-٩٤.
- مسعودي، عبد المجيد، وبوزيان، عبد اللطيف، (٢٠١٩). النمط القيادي وأثره على أداء العاملين بالمؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.

آل مسلط، محمد بن أحمد، (٢٠٢٣). العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٥)، ٨١-١١٨.

مطلق، إيمان أحمد، وجبران، علي محمد، (٢٠١٨). مستوى الصحة التنظيمية في مدارس إقليم الشمال في الأردن وعلاقتها بالتمكين الإداري لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، (٤)، ٣٧٦-٣٩٤.

ناصر، مرفت، وهاشم، نهلة عبد القادر، (٢٠٠٧). الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل لدى معلمي مدارس محافظة القاهرة في مصر، *مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس*، ٤ (٣١)، ٩-١٢٤.

المراجع الأجنبية

- Aaltio-Marjosola, I., & Takala, T. (2000). Charismatic leadership, manipulation and the complexity of organizational life. *Journal of workplace learning*, 12(4), 146-158.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W. and Higgins, C.C. (2001) Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, (19), 43-50.
- Bass, B. M. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques*. Leadership theory and research: perspectives and directions Academic Press.
- Boyatzis, R., Smith, M., Van Oosten, E., & Woolford, L. (2013). Developing resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organizational Dynamics*, 42 (1), 17- 24.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*.
- Conger, J. A. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand oaka, CASage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: a field experiment. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 735-744.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business Press.
- Guirdham, M. (2002). *Interactive behaviour at work*. Pearson Education.
- House, R. J., & Shamir, B. (1993). Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill.
- Jaepil, C. (2006). A Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning, Empathy, and Empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(01), 24-43.

- Joshi, A., Lazarova, M. & Liao, H. (2009). Getting everyone on board: The role of inspirational leadership in geographically dispersed teams. *Organization Science*, 20(1), 240-252.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Khataibeh, G.& Al-Abderuhman, A. (2022). The Inspiring Leadership of the Principals of Irbid Governorate Schools and Its Relationship to Teachers' Passion toward Their Profession from the Teachers' Point of View, *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 18(2), 347-364.
- Kilani, H. (2022). The Role of inspiring leadership in improving the educational process in the department of education in the city of Riyadh, *Assiut University Scientific Journal*, 38(11), 242-269.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Miles, M. B. (1969). The Development of Innovative Climates in Educational Organizations.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Paliszkievicz, J. (2012). *The importance of building and rebuilding trust in organizations*. Proceedings of 2013 International Conference on Technology Innovation and Industrial Management, Warsaw University of Life Sciences, Poland.
- Qardaku, N. G. (2019). The Need for Inspirational (Charismatic) Teachers in Today's Classrooms. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 77-83.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Essentials of organizational behavior*. Pearson.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465
- Toprak, M., Inandi, B., & Colak, A. L. (2015). Do leadership styles influence organizational health? A study in educational organizations. *International Journal of Educational Methodology*, 1(1), 19-26.
- Van Wingerden, J., Derks, D., & Bakker, A. B. (2017). The impact of personal resources and job crafting interventions on work engagement and performance. *Human Resource Management*, 56(1), 51-67.
- Vasant, O. (2000). *Organizational health, health ventures in publication*. Columbia university, USA.
- Waldman, D. A., Javidan, M., & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of upper echelons theory. *The leadership quarterly*, 15(3), 355-380.
- Weingarden, S. M. (2004). *Executive succession, organizational performance, and charisma*. Wayne State University.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

- Abu Ghaly, S. (2019). *Inspirational leadership of the principals of governmental secondary schools in the southern governorates of Palestine and its relation to the job engagement to the teachers*. Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

- Al-Balushi, A. H. (2023). The Availability of Organizational Health Dimensions in Basic Education Schools in Al-Batinah North Governorate during Distance Learning from Teachers' Point of View. *Journal of Educational and Psychological Studies at Sultan Qaboos University*, 17(3), 315-331.
- Al-Bashar, F. A. (2019). The Organizational Health in College of Education - Imam Mohammed bin Saud Islamic University: Current and Methods of Enhancement. *Jazan University Journal for Humanities*, 8(2), 129-145.
- Al-Ghamdi, A. M. (2024). Inspirational leadership and its Relationship to the Quality of Work Life among Teachers in Public Education Schools in Al-Kharj Governorate. *Journal of Scientific Research in Education*, 25(6), 47-88.
- Al-Hajaya, S. & Al-Karimeen, H. (2012), Availability of organizational health criteria and its relation occupational performance in public schools of Tafila and Ma'an governorates in Southern region of Jordan. *Educational Journal: Jordanian Psychological Association*, 26(104), 339-379.
- Al-Hourani, H. (2017). *The Organizational Health in Public Secondary Schools in the Capital Amman and its Relation to Organizational Conflict Management Strategies Practiced by the Principals from Teachers' Point of View*. Unpublished Master's Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Ali, A. J. (2019). Effect of the Inspiring leadership to Achieve Organizational health in the Iraq: Organization Field research in the Iraqi Ministry of Culture. *Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Baghdad*, 25(116), 234-357.
- Al-Jabri, L. (2017). The role of organizational health in achieving strategic performance. *Al-Ghary Journal of Economic and Administrative Sciences*. 14(1) 345-345.
- Al-Jarrah, A. K. (2023). The Role of Inspirational Leadership in Organizational Health: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Workers in the Departments of the College of Science / University of Mosul. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 15(1), 356-370.
- Al-Marabaa, S. (2024). The degree of school principals' application of the principles of inspirational leadership and its relationship to the quality of teachers' performance. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 44(2), 77-94.
- Al-Maslat, M. A. (2023). The relationship between the practice of inspiring leadership and the organizational ambidexterity of educational schools' principals in Abha city. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, (15), 81-118.
- Al-Sarayah, A. A.& Al-Teet, A. A. (2010). Availability of Organizational Health in Jordanian Telecommunications Companies, *Jordanian Journal of Business Administration*, 6(1), 97-118.
- Al-Subaie, F. (2016). Organizational Health in Secondary Schools in Jeddah Governorate and Its Relationship to Organizational Commitment among Teachers. *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University*, (168), 325-384.
- Al-Zoubi, N. (2022). Inspirational leadership of school principals in the Ramtha district and its relationship to job excellence during crises from the teachers' point of view, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(31), 392-418.

- Ashour, A. (2021). The Range of Applying the Organizational Health in Health Center in Qalqilia City. *Arab Journal of Scientific Publishing*, (37), 520-554.
- Eidarous, A. (2013). Organizational Learning: an approach for improving the competencies of organizational memory and organizational health in some private and governmental public secondary schools in El-Sharqia Governorate. *Journal of Education*, 16(39), 9-112.
- Elwan, S. A. (2021). Inspirational Leadership and Its Relationship to Achieving Ambidexterity Organizational at Zagazig University. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, (45), 371-546.
- Maher, A. (2013). Organizational Behavior: An Approach to Building Skills. Cairo: University House for Printing, Publishing and Distribution.
- Masoudi, A. & Bouzian, A. (2019). *Leadership Style and Its Impact on Employee Performance in the Institution*. Unpublished Master's Thesis, Ahmed Draia University, Adrar, Algeria.
- Mutlaq, I. A. & Jubran, A. M. (2018). Organizational Health in the Northern Jordanian Province Schools and it's Relation with the Administrative Empowerment of the Schools' Principals from the Teachers' Perspective. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(4), 376-394.
- Nasef, M. & Hashem A. (2007). Organizational Health and Work Motivation among Teachers in Cairo Governorate Schools in Egypt, *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 4(31), 9-124.
- Usman, R., Abu-Ashour, K. & Karasneh, S. (2023). The Availability Degree of Organizational Health in Arab Technology Schools and its Relation with Estrangement from the Point of View of Teachers, Educational Counselors and Principals. *Jordanian Educational Journal*, 8(4), 287-311.
- Qadhah, M, & Al-Amrery, A. (2023). Organizational health and its role in achieving institutional excellence in Yemeni government universities from the point of view of academic and administrative leaders for the year 2022 – 2021. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(6), 1-23.

Inspirational leadership among school principals and its relationship to school organizational health

Saeed Mohammed S. Al Atiq

Assistant Professor of Educational Administration, Faculty of Education

King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

salateq@kau.edu.sa

Abstract. This study aims to show the degree of school principals' practice of inspirational leadership and its relationship to organizational health from the point of view of middle school teachers in Jeddah, and to identify the level of organizational health in middle schools from the point of view of teachers, and to reveal the relationship between the level of organizational health in schools and inspirational leadership among principals. This study adopted the descriptive survey approach. The research community is teachers in middle schools in Jeddah. To achieve the study objective, the questionnaire was used as a tool for collecting data, and (402) teachers answered it. The results showed that the level of practicing inspirational leadership was (high), as the general average was (4.11) with a standard deviation of (0.48) and a percentage of (82.27%), and the level of organizational health was (high), as the averages of organizational health dimensions ranged between (3.88 - 4.28) in all dimensions, The level of organizational health in middle schools in Jeddah Governorate came at a (high) degree from the teachers' point of view, as the averages of the dimensions of organizational health ranged between (3.88 - 4.28) in all dimensions, and the general average of organizational health was (4.13) with a standard deviation of (0.64). The study also showed the existence of a positive and significant correlation at the significance level (0.01) between the level of organizational health and all dimensions of inspirational leadership, and the relationship is positively proportional, as the more the dimensions of inspirational leadership are practiced by school principals, the higher the level of organizational health among teachers. The study showed that there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of the responses of the study sample members regarding the dimensions of inspirational leadership and the level of organizational health from the teachers' point of view according to the educational qualification variable. The study showed that the averages of teachers' estimates are equal according to their years of experience, as there is no difference in the averages according to the years of teachers' experience, and no statistically significant differences appeared at the significance level.

Keywords: school leadership, school administration, inspirational leadership, organizational health.

الحمل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني في كتاب (المقصد في شرح الإيضاح)

أحمد أبكر يوسف مباركي

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والترجمة

جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية

aamobark@uj.edu.sa

المستخلص. تطرق البحث للحمل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني، وجاءت أنواعه كالتالي: الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، والحمل على معنى القياس النحوي، وهي مدار المبحث الأول، ووقف المبحث الثاني على توظيف الحمل في الأحكام النحوية. وخرجت الدراسة بعدة نتائج، منها: أن الحمل على الظاهر يأتي على صور مختلفة، هي: الحمل على أصل الوضع للحرف والكلمة والتركيب، الحمل على أصل القاعدة، الحمل على اللفظ؛ لأنه حمل على أصل القاعدة للفظ السابق، ولم يصرح بذلك إلا بعض النحاة. أما الحمل على التأويل فإن صورته كالتالي: الحذف والتقدير، التقدير، التعويض، الزيادة، التقديم والتأخير، الحمل على المعنى الذي يندرج تحته: (التضمين، والحمل على الموضع، والحمل على التوهم)، الحمل على الأكثر. وأما الحمل على معنى القياس النحوي فقد ارتبط بعلّة الشبه في حمل الفرع على الأصل والعكس، أو النظر على النظر، أو النقيض على النقيض. ويجوز في بعض المسائل الحمل على الظاهر والحمل على التأويل على السواء، أو يكون الحمل على أحدهما أكثر من الآخر، وفي مسائل أخرى يكون الجواز مبنيًا على نوعين من أنواع الحمل على التأويل. وقد يشترك نوعان من الحمل أو أكثر في بناء الحكم النحوي، فيكون الاستدلال بها من باب التعضيد، والاستثناس.

الكلمات المفتاحية: الحمل النحوي - عبد القاهر - المقصد - الظاهر - التأويل - القياس.

المقدمة

الحمد لله على كرمه وفضله، والصلاة والسلام على خير خلقه، وخاتم رسله، أما بعد.

فإن الاستدلال بالحمل عند عبد القاهر الجرجاني في كتاب (المقصد في شرح الإيضاح) واضح العيان، مكتمل المعالم، عول عليه في إثبات الأحكام، وله صور متعددة متفرعة عن ثلاثة أنواع رئيسة، هي: الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، والحمل على معنى القياس النحوي. فصور الظاهر: أصل الوضع، وأصل القاعدة، والحمل على اللفظ. وصور التأويل: الحذف والتقدير، التقدير، التعويض، الزيادة، التقديم والتأخير، التضمين، الحمل على المعنى، الحمل على الموضع، الحمل على التوهم، الحمل على الأكثر. أما صور الثالث فهي صور القياس: حمل الفرع على الأصل، وحمل الأصل على الفرع، وحمل النظير على النظير، وحمل النقيض على النقيض؛ وترتبط جميعها بعلّة الشبه.

وقد جاءت هذه الدراسة الأصولية للوقوف على الحمل النحوي عند عبد القاهر، وبيان تلك الأنواع الرئيسية، وصور كل نوع منها، وكيفية توظيفها في بناء الأحكام وجوبًا وجوازًا ومنعًا، توجيهًا وتفسيرًا، وبناء بعضها على بعض تعضيديًا واستثنائيًا.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة تناولت الحمل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني، وحددت ملامحه، وطريقة الاستدلال به، أو عرضت لأحد أنواعه، وأغلب الدراسات مست جانبًا من جوانبه، وتطرق له عرضًا عند الحديث عن القياس، وقضية الأصل والفرع، دون تفصيل للفرق بينه وبين الحمل، أو تناولت التعليل النحوي، وأوردت في ثناياه التعليل بالحمل على المعنى أو التضمين أو التعويض، أو ركزت على مراعاة المعنى في وجوب الحكم وجوازه، وصحة التركيب وفساده، وتوجيه الألفاظ وتراكيبها، والمفاضلة بينها، ومن أهمها:

- الجعيدي، محمود سليمان، نظرية الأصل والفرع عند عبد القاهر الجرجاني في كتابه (المقصد في شرح الإيضاح)، جامعة المنصورة: مجلة كلية الآداب، العدد: الحادي والخمسون، ٢٠١٢م: تحدث في المبحث الثاني عن (التطبيقات العامة لنظرية الأصل والفرع)، وهي: أصل القاعدة، وأصل العمل، وأصل الإعراب والبناء، وأصل الاشتقاق، وأصل الباب، وأصل الدلالة. ويلتقي مع البحث فيما يتعلق بالقياس النحوي في بعض المسائل التي يحمل فيها الأصل والفرع، ولم يتطرق إلى مجيء الحمل بمعنى القياس.

- الحبار، أمين لقمان، وصالح، شهير عبد الغني، التعليل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني في كتاب (المقصد في شرح الإيضاح)، جامعة سامراء: مجلة سُرّ من رأى، المجلد ٩، العدد ٣٢، ٢٠١٣م:

خصص المبحث الثاني للحديث عن (أقسام العلل النحوية عند عبد القاهر)، ومنها: (علة التشبيه، وعلة التعويض، وعلة الحمل على المعنى).

- الغفيلي، مساعد محمد عبد الله، الأصول النحوية عند الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابه (المقتصد في شرح الإيضاح)، أسبوط: جامعة الأزهر - كلية اللغة العربية - بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م: في المبحث الثاني الخاص بدليل القياس تطرق لأقسامه بالنظر إلى المقيس، وأقسامه بالنظر إلى العلة، مع التمثيل لكل منها بمثال، ولم يعرج على مجيء الحمل بمعنى القياس، ثم تناول عناية الجرجاني بالعلل، وذكر منها: الشبه، والتضمن، والحمل على المعنى.

- النغمشي، عبد الله محمد، مراعاة المعنى وأثره في التحليل النحوي عند عبد القاهر الجرجاني في كتابه (المقتصد في شرح الإيضاح)، أسبوط: جامعة الأزهر - كلية اللغة العربية - بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول، ٢٠١٤م: الدراسة منصبة على جانب المعنى، وجاء المبحث الثاني بعنوان: (مراعاة المعنى في التحليل النحوي عند عبد القاهر)، في وجوب الحكم وجوازه، وصحة التركيب وفساده، وتوجيه الألفاظ وتراكيبها، والمفاضلة بينها؛ وذلك من خلال محاور، أهمها: معالجة التقديم والتأخير، معالجة الذكر والحذف، إجازة بعض الأوجه، أو منعها، التعليل النحوي، التقسيم وضبط الحدود النحوية، معالجة الأصل والفرع، مسألة العامل النحوي، مسألة التلازم بين بعض عناصر الجملة وبعضها الآخر.

- بالخير، أحمد بن عبد الرحمن، من قضايا النحو العربي عند عبد القاهر الجرجاني، الأردن: جامعة مؤتة - عمادة البحث العلمي - المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (١٨)، العدد (١)، ٢٠٢٢م.

تساؤلات البحث:

ما هي أنواع الحمل الرئيسية عند عبد القاهر؟

ما مفهوم الحمل على الظاهر عند الجرجاني؟ وما هي صورته؟

هل الحمل على اللفظ حمل على الظاهر عنده؟ وهل شاركه في الرأي نحاة آخرون؟

كيف جاءت صور الحمل على التأويل؟

هل صور التأويل مستقلة بذاتها أو يندرج نوع منها تحت آخر؟

هل يفرق بين الحذف والإضمار؟

ما أشكال الحمل على التقدير؟ وهل تقدر الحركة غير الإعرابية أو البنية الصرفية؟

كيف استعمل الحمل على معنى القياس النحوي؟ وهل له سياق ورد فيه، وعلة اقتصر عليها؟

كيف وظف الحمل بأنواعه في بناء الأحكام جوازًا ووجوبًا؟

خطة البحث:

التمهيد: مفهوم الحمل لغة واصطلاحًا.

المبحث الأول - أنواع الحمل عند عبد القاهر الجرجاني:

١ - الحمل على الظاهر وصوره.

٢- الحمل على التأويل وصوره.

٣- الحمل على معنى القياس النحوي وصوره.

المبحث الثاني- توظيف الحمل في الأحكام النحوية عند الجرجاني:

المحور الأول- توظيف الحمل في تجويز حكمين:

١- ما يجوز فيه الحمل على الظاهر والحمل على التأويل:

أ- ما يجوز فيه الأمران، والأكثر الحمل على الظاهر.

ب- ما يجوز فيه الأمران، والأكثر الحمل على التأويل.

ج- ما يجوز فيه الأمران على السواء.

٢- ما يجوز فيه نوعان مختلفان من الحمل على التأويل:

أ- الحذف والتقدير، والتضمين.

ب- الحذف والتقدير، والحمل على المعنى.

المحور الثاني- توظيف الحمل في بناء الأحكام:

١- التعويض، والحمل على الأكثر.

٢- التقدير، والحمل على النظير والنقيض.

٣- التضمين، والتقدير، والحمل على النظير.

٤- الحمل على الظاهر، والتضمين، والنظير.

٥- الحذف والتقدير، والحمل على الموضع.

- نتائج البحث.

تمهيد

مفهوم الحمل:

في اللغة:

- "يأتي لفظ الحَمْل في المعجم اللغوي على معنيين، وهما: رفع الشيء، والاعتماد"(١).

- "الحاء واللام والميم أصل واحد يدل على إقلال الشيء، يقال: حَمَلْتُ الشيءَ أَحْمِلُهُ حَمْلًا، والحَمْل: ما كان في بطن أو على رأس شجر، ... والحَمْل: ما كان على ظهر أو رأس"(٢).

- "وقال بعضهم: ما ظهر فهو حِمْل، وما بطن فهو حَمْل، وقيل: ما كان لازماً للشيء فهو حَمْل، وما كان بائناً فهو حِمْل"(٣).

(١) محمد عبد العزيز الرفاعي، أصول النحو العربي: النظرية والمنهج، (جدة: مركز النشر العلمي-جامعة الملك عبدالعزيز، ط١، ١٤٤١هـ-٢٠١٩م)، ص٢٦٧.

(٢) ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة (حمل)، ١٠٦/٢.

(٣) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (حمل)، ٥٩/٥.

- "والمَحْمَلُ: الذي يُرَكَّب عليه بكسر الميم أيضًا، والمَحْمَلُ بفتح الميم: الْمُعْتَمَدُ، يقال: ما عليه مَحْمَلٌ، أي: معتمد" (٤).

في الاصطلاح:

- "يُستمد المعنى الاصطلاحي للفظ الحمل من المعنى المعجمي؛ إذ الحمل نقل الشيء إلى آخر، وجعله منه؛ ليأخذ حكمه، أو هو إعطاء شيء حكمًا اعتمادًا على آخر. وهو يرد على صور مختلفة، فالصور التي يرد فيها الحمل تتردد بين مغايرة الحمل للقياس، واتصاله به" (٥).

أولاً- مغايرة الحمل للقياس:

أ- استخدامه على معنى مطلق الجريان والموافقة، أو المراعاة: ويرد في أربعة تطبيقات، هي: الحمل على المعنى، والحمل على اللفظ، والحمل على الموضع، والحمل على التوهم. والمراد: جريان الحكم لعنصر آخر داخل التركيب نفسه؛ مراعاة لجانب المعنى القائم، أو المتوهم، أو اللفظ، أو الموضع، نحو: مراعاة التابع الجانب الدلالي لمتبوعه القائم، أو المتوهم، أو الجانب اللفظي، أو محله الإعرابي.

ب- التوجيه، أو الإعراب وترجيح الوجه: ويرد مع بعض استعمالات الحمل على النظير، والحمل على النقيض، والحمل على الأكثر، والحمل على أحسن القبيحين، فحمله على نوع منها يعني: توجيهه إليه، ويمكن تسميته بالحمل التوجيهي؛ لأنه يأتي في إطار تقديم النحاة لقاعدة عامة تضبط إطار التوجيه، وهو ما يعرف بـ (قواعد التوجيه)، كقولهم: الحمل على ما له نظير أولى من الحمل على ما ليس له نظير، نحو: (مروان) يحتمل (فَعْلَان) و(مَفْعَال) و(فَعْوَال)، فيحمل على الأول؛ لأن له نظيرًا.

ثانياً- اتصال الحمل بالقياس، ويرد على معنيين:

أ- مطلق القياس: فيأتي أقرب إلى المرادف الاصطلاحي للقياس، ويكون للتفسير، ومن ذلك قولهم: وحمل الشيء على الشيء كحذف التتوين من الاسم؛ لمشابهته لما لا حصة له في التتوين، وهو الفعل. وكاستخدامه مرادفًا لقياس الطرد، كقولهم: إن حذف ما حُمِلَ على غيره ليس له قوة ما هو قائم بنفسه، فحذف الواو من الفعل (يَعِد) مع الياء أقوى، فحمل عليه حذف الواو مع سائر حروف المضارعة.

ب- نوع من أنواع القياس: يرد ذلك في بعض استعمالات الحمل، ويقوم بدور التفسير، بمعنى: أن المقيس في الأصل ليس جزءًا من المقيس عليه حتى يحمل عليه، ويمكن تسميته بـ (القياس الصناعي)؛ لأنه يرد لعنصر ليس أصله أن يندرج في عنصر آخر، كحمل الشيء على نقيضه، فالمفترض ألا يندرج النقيض تحت نقيضه، بل يكون لكل منهما حكمه الخاص؛ لأنهما متغايران. فحمل الشيء على نظيره أو نقيضه في هذا الموضع يأتي تفسيرًا أو بيانًا لسبب خروج النظير أو النقيض عن الحكم الأصلي للفئة التي ينتمي إليها كل واحد منهما.

(٤) السابق، ٦٠/٥.

(٥) الرفاعي، مصدر سابق، ص ٣٦٨.

ويمكن النظر إليهما بصفتهما نوعين من القياس، فيقوم الحمل على النظر تبعاً لقيام علة المناظرة، ويقوم الحمل على النقيض تبعاً لقيام علة المقابلة (النقيض)، نحو: خروج (أفعل) التعجب عن فئة الأفعال بورود تصغيره؛ والسبب عند النحاة الحمل على نظيره اسم التفضيل، وخروج (لم) عن فئة الجوازم بوروده ناصباً للفعل المضارع؛ والسبب الحمل على نقيضه (لن) الذي ورد الجزم به. فالحمل بصفته قياساً صناعياً يفسر أو يعلل الأحكام اللغوية يقف مقابلاً للقياس الطبيعي، أي: الذي يرد طبيعياً (منقاساً)، كما في قياس الفرع على الأصل من جهة أن الحكم ينسحب ضرورة على ما يندرج تحت الأصل من فروع أو أفراد^(٦).

المبحث الأول: أنواع الحمل عند عبد القاهر الجرجاني

أولاً- الحمل على الظاهر وصوره:

الظاهر لغة:

من ظَهَرَ، و"الظَّهَر من كل شيءٍ خلاف الباطن"^(٧)، والأصل الثلاثي: "الظاء والهاء والراء أصل صحيح واحد يدل على قوة وبروز، من ذلك: ظَهَرَ الشيءُ يظهرُ ظهوراً فهو ظاهر، إذا انكشف وبرز؛ ولذلك سمي وقت الظهر والظهيرة، وهو أظهر أوقات النهار وأضوؤها، والأصل فيه كله ظَهَرَ الإنسان، وهو خلاف بطنه، وهو يجمع البروز والقوة"^(٨).

في اصطلاح النحويين يرد بمعنيين:

الأول- مرادف لأصل الوضع، أو القياس اللغوي، أو المشهور المعروف.

الثاني- ظاهر اللفظ، أو ظاهر الاستدلال، أو الدليل الظاهر، وعدم المصير إلى التأويل^(٩).

أي: الوقوف على ظاهر اللفظ، أو الاستدلال بظاهر النص في تقرير الأحكام النحوية، وترجيحها^(١٠).

والاستدلال به مقدم على التأويل، يقول ابن جني في (باب الحمل على الظاهر وإن أمكن أن يكون المراد غيره): "اعلم أن المذهب هو الذي ذكرناه، والعمل عليه، والوصية به، فإذا شاهدت ظاهراً يكون مثله أصلاً أمضيت الحكم على ما شاهدته من حاله، وإن أمكن أن تكون الحال في باطنه بخلافه"^(١١).

(٦) ينظر: الرفاعي، أصول النحو العربي، ص ٢٦٨-٢٧٤.

(٧) محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر)، مادة (ظهر)، ٥٢٠/٤.

(٨) أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (دار الفكر)، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، ٤٧١/٣ (باب الظاء والهاء وما يثلاثهما).

(٩) ينظر: عبد المؤمن محمود الليثي، الحمل على الظاهر في الدرس النحوي، جامعة الأزهر - أسبوط: المجلة العلمية، العدد ٣٨، الجزء الثاني، ٢٠١٩م، ص ٩٣٩.

(١٠) السابق، ص ٩٧٧.

(١١) أبو الفتح عثمان ابن جني، "الخصائص"، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: دار الكتب المصرية - المكتبة العلمية، ط ٢، ١٣٧١هـ - ١٩٥٢م)، ٢٥١/١.

ويؤكد ذلك عبد القاهر الجرجاني بقوله: "ولا معنى لترك الظاهر إذا لم يمنع منه شيء، ولم يقد دليل على خلافه"^(١٢)، ويصرح الشاطبي بهذا المفهوم في عدة مواطن، منها قوله: "إذ القاعدة: الحمل على الظاهر والوقوف معه حتى يدل دليل على خلافه، وإن أمكن فلا ينبغي أن يُصار إليه بمجرد الإمكان من غير دليل"^(١٣).

الحمل على اللفظ والحمل على الظاهر:

يستعمل الحمل على اللفظ مقابلًا للحمل على المعنى، أو الحمل على الموضع (المحل)؛ ومن ثمّ فهو كالحمل على الظاهر في كونه نقيضًا للحمل على التأويل، وبالإجمال "فإن النحاة القدامى قد اتخذوا أسلوب الحمل على اللفظ وسيلة لتسوية إلحاق لفظ بآخر، وهم يعنون باللفظ أمرين: الوضع الأصلي الدال على الكلمة من حيث التذكير والتأنيث والعدد، والحركة الإعرابية الظاهرة أو المقدرة على الكلمة، وقد يطلقون على اللفظ كلمة الظاهر"^(١٤).

ولكن لا نكاد نجد تصريحًا من النحاة بكونه صورة من صور الظاهر، أو نوعًا من أنواعه إلا عند القلة منهم، كابن جني، وعبد القاهر، والرضي، وابن أبي الربيع، والمرادي، والشاطبي. فابن جني يقول: "هذا هو الظاهر، وهو طريق الحمل على اللفظ، قال تعالى: ﴿وَكُلُّهُمْ آتِيهِ يَوْمَ الْقِيَمَةِ فَرْدًا﴾ ﴿٩٥﴾، وقال تعالى: ﴿كَلِمَاتٍ لِّجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أَكْثَرَهُمَا وَلَمْ نَحْزَنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهْرًا﴾ ﴿٣٣﴾ الكهف [٣٣]، فوحد"^(١٥). وعبد القاهر ذكر أن (كلاً) مفرد في اللفظ مثنى في المعنى، فيعود الضمير إليه بالإفراد حملاً على اللفظ، وبالتثنية حملاً على المعنى^(١٦). ويقول بعد ذلك عن إعادة الضمير في المثال (أنتم كلكم بينهم درهم): "فيجب على مقتضى الظاهر أن تعيد الضمير إليه على لفظ الغيبة، فنقول: (أنتم كلكم بينهم درهم)؛ لأن (كلاً) اسم ظاهر بمنزلة (الغلمان)، وليس بمضمّر ك (أنتم)، فكما تقول: (أنتم غلمانكم بينهم درهم)؛ لأن الغلمان ليسوا بمخاطبين ك (أنتم)، كذلك تقول: (أنتم كلكم بينهم درهم)، ... وإن حملت الكلام على المعنى

(١٢) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان، (العراق: وزارة الثقافة والإعلام - دار الرشيد، ١٩٨٢م)، ١٠٥٣/٢.

(١٣) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية"، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرين، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية - مركز إحياء التراث الإسلامي، ط١، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، ٤٢٠/٩، وينظر: ١٦١/١، ١٢٤/٥، ٣٦٤/٥، ١٨٦/٦، ٢٧٩/٨.

(١٤) عبد الفتاح حسن البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين، (عمان: دار الفكر، ط١، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، ص ٣٢٠.

(١٥) ابن جني، الخصائص، ٣٣٨/٣.

(١٦) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١٠٤/١-١٠٥، وسيأتي تفصيل المسألة في المبحث الثاني.

مع جعلك (كلكم) مبتدأً ثانيًا غير تأكيد لـ (أنتم) جاز أن تعيد الضمير إليه على لفظ الخطاب، فتقول: (أنتم كلكم بينكم درهم) ...، والأكثر الحمل على الظاهر^(١٧).

فيكون الحمل على اللفظ حملاً على الظاهر، بل ويستعملهما كمترادفين في سياق واحد، ويقابلهما بصورة من صور التأويل، كما فعل في المثال السابق مقابلة بالحمل على المعنى، أو بالتقدير كما في بيان عمل اسم الفاعل للحال أو الاستقبال عمل الفعل؛ لأنه يشبهه من وجوه، أحدها: "أنه يثنى ويجمع، فيقال: (ضاربان) و(ضاربون) و(ضاربة) و(ضاربتان) و(ضاربات)، والتشبيه في هذا من جهة اللفظ والظاهر؛ وذلك أن (ضاربان) كـ (يضربان)، و(ضاربون) كـ (يضربون) في لحاق الألف والنون، والواو والنون. وأما التقدير فمختلف؛ لأجل أن الألف والواو في (ضاربان) و(ضاربون) حرفان بمنزلةتهما في (رجلان) و(الزيدان) و(الزيدون)، وهما في (يضربان) و(يضربون) اسمان قائمان مقام الاسم الظاهر كما تقدم، والنون في (ضاربان) و(ضاربون) عوض من الحركة والتنوين، وفي (يضربان) و(يضربون) قائم مقام الرفع، فالتشابه من جهة الظاهر دون التقدير^(١٨).

والرضي يقول: "فإذا عُطف على المجرور فالحمل على الجر الظاهر أولى من الحمل على النصب المقدر، وقد يُحمل على المحل كما في قوله تعالى: ﴿وَأَمْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ﴾ ۝ ٨ | المائدة [٦] بالنصب"^(١٩). وفي تابع اسم (لا) النافية للجنس يذكر أنه: "يجوز الحمل على محل اسمها، إلا أنهم جوزوا ذلك إذا كان اسمها مبنيًا؛ لأنه إن كان معربًا فالحمل على الإعراب الظاهر -أي النصب- أولى من الرفع البعيد"^(٢٠). ورأى أنه "يجوز حمل توابع ما أضيف إليه المصدر على اللفظ، وهو الأرجح؛ لقصد المشاكلة في ظاهر الإعراب، وإنما يُصار إلى المحل إذا تعذر الحمل على اللفظ والظاهر"^(٢١).

أما ابن أبي الربيع فيظهر عنده في حديثه عن تابع المنادى، يقول: "المنادى المبني على الضم يجوز وصفه، فتقول: (يا زيدُ العاقلُ)، ومنعه الأصمعي؛ لأنه صار كالضمير، والمضمر لا ينعى، وهذا وهم؛ لأنهم يقولون: (يا تميمُ كلُّهم)، فأعادوا عليه ضمير الغيبة، وهذا منهم تغليب لحكم الظاهر، وبذلك الملاحظة يجوز أن ينعى"^(٢٢).

(١٧) السابق، ٢٨٤/١-٢٨٥.

(١٨) السابق، ٥٠٦/١.

(١٩) الرضي مجد بن الحسن الإستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، (القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م)، ٥٠/١.

(٢٠) السابق، ٢٨٨/١.

(٢١) السابق، ٣٨٥/٤.

(٢٢) عبيد الله بن أحمد بن أبي الربيع، الملخص في ضبط قوانين العربية، تحقيق: علي سلطان الحكمي، (ط١، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م)، ص ٤٦١.

ويرد المرادي رأي الأصمعي بالسماح والقياس، فيقول: "أما السماع فشهير، وأما القياس؛ فلأنه ظاهر في الحال، فله حكم الظاهر من وجه، وحكم الضمير من وجه، قيل: ولا ينكر الأصمعي أن من كلام العرب: (يا زيدُ العاقل)، و(يا زيدُ صاحب الفرس)، بل ينكر تخريجه على النعت، بل مثل: (يا زيدُ العاقل) بالنصب على إضمار (أعني)، وبالرفع على إضمار (هو)، ومثل: (يا زيدُ صاحب الفرس) نداء ثانٍ^(٢٣). أي: لكونه اسمًا ظاهرًا في النداء فله حكم الظاهر في النعت، وإعادة الضمير؛ ويُستدل على ذلك بالحمل على الظاهر في كلام عبد القاهر السابق عن إعادة الضمير في المثال: (أنتم كلُّكم بينهم درهمٌ). ويقول الشاطبي في تابع اسم (لا) النافية للجنس: "وأما تخلف الشرط الثالث - وهو بناء المنعوت - فمثاله: (لا غلامَ رجلٍ ظريفٌ)، فالوجهان أيضًا جائزان، أما النصب فظاهر على اعتبار اللفظ، وأما الرفع فعلى اعتبار الموضع"^(٢٤).

أما في توابع المنادى فيأتي على المثال: (يا سعدُ سعدَ الأوس)، ويبين أن (سعدًا) الثاني قد ذكر فيه ابن مالك وجهًا واحدًا، وهو النصب على عطف البيان، أما الأول ففيه وجهان: أحدهما - الضم: (يا سعدُ سعدَ الأوس)، وهو القياس والأصل.

والآخر - الفتح: (يا سعدُ سعدَ الأوس)، وهو فتح بناء؛ بإتباع حركة الأول المبني حركة الثاني المعرب، يقول: "فالفتح في الأول بناء، وفي الثاني إعراب، ولعمري إنه ظاهر، وثبت له نظير في باب النداء متفق عليه"^(٢٥). ويقصد أن التابع يحمل على المنادى لفظًا:

- بالنصب: إذا كان مضافًا أو شبيهًا بالمضاف أو نكرة، نحو: (يا غلامَ زيدِ الفاضل)، و(يا ضاربًا أبوه الفاضل) على النعت، و(يا أبا عبد الله محمدًا) على عطف البيان، و(يا بني تميمٍ أجمعين) على التوكيد.

- وبالرفع: إذا كان المنادى مبنيًا على الضم، فمثال النعت: (يا زيدُ الفاضل)، ومثال عطف البيان: (يا غلامَ زيدٍ)، ومثال التوكيد: (يا تميمُ أجمعين)^(٢٦). وهذا الوجه هو ما عناه بالنظير هناك؛ لأن الأول حركته حركة بناء، والثاني حركته حركة إعراب.

ثم ردّ على من يرى أن ابن مالك قد ذهب إلى حذف المضاف إليه هنا في باب النداء من (سعد) الأول؛ لدلالة (سعد الأوس) عليه، حملاً على اختياره حذف المضاف إليه من الأول في باب العطف: (قطع الله يدَ ورجلَ من قالها)؛ لدلالة ما بعده عليه، فقال: "وحمل بعض الباب على بعض أولى من حمله على باب آخر، وأيضًا فإن هذا المحمل لا تقدير حذف فيه، فهو أولى مما يقدر فيه الحذف؛ لأن الحمل على الظاهر

(٢٣) الحسن بن قاسم المرادي، شرح التسهيل (القسم النحوي)، تحقيق: محمد عبد النبي عبيد، (المنصورة: مكتبة الإيمان، ط ١، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م)، ص ٨٢٩.

(٢٤) الشاطبي، المقاصد الشافية، ٤٤٢/٢.

(٢٥) السابق، ٣٢٩/٥.

(٢٦) السابق، ٢٩٩/٤-٣٠٠.

أولى، وإن أمكن أن يكون المراد غيره، وهي من أصول العربية التي اعتمدها ابن مالك، وأخذها بكلتا يديه، فهذا ما اختار هنا^(٢٧). فالحمل على اللفظ في الحاليين (حمل التابع على المتبوع، أو العكس) يدخلان صراحة تحت مفهوم الحمل على الظاهر.

صور الحمل على الظاهر عند الجرجاني:

أولاً- أصل الوضع:

أ- أصل وضع الحرف، نحو: حالات نون المثني، وهي ثلاثة:

الأولى- أن تكون عوضاً عن الحركة والتنوين:

فالميم في (مسلم) مصاحب للحركة والتنوين، وإذا كان كذلك وجب أن يكون النون في (مسلمان) عوضاً عنهما؛ لأن الألف في المثني حرف إعراب، بالإضافة إلى كونه من أصل الكلمة، كالميم في المفرد، فيكون الألف قد استوفى ما يكون للميم في (مسلم)، كما أن التاء في (قائمة) حكمها حكم الميم في (قائم) من حيث استحقاقها للإعراب والحركة والتنوين.

الثانية- أن يكون عوضاً عن الحركة وحدها:

كما في النداء، نحو: (يا رجلاً)، النون عوض من الحركة وحدها؛ بدلالة قولك: (يا رجل)، فيأتي عاريًا من التنوين، وكذلك عند دخول الألف واللام على المثني النكرة، نحو: (الرجلان)، فإن النون عوض من الحركة وحدها؛ لأن التنوين يعاقب الألف واللام في (الرجل).

الثالثة- أن يكون عوضاً عن التنوين وحده:

كما في الإضافة، نحو: (غلاماً زيد)؛ لأن النون يسقط سقوط التنوين في قولك: (غلامُ زيد)، والحركة لا تسقط مع الإضافة، فلا يقال: (درهمُ زيد) بإسكان الميم. وهذه الحالة أعادها إلى الحالة الأولى، ولم يثبتها؛ لأن النون لو ثبت عوضاً عن الحركة وحدها كما ثبت في (الرجلان) لفصل بين المضاف والمضاف إليه بالنون، وجُمع بين زيادتين على آخر الاسم: النون، والمضاف إليه؛ فيقال: (غلامان زيد)، وذلك بمنزلة قولك: (غلامُ زيد) في الفصل، والجمع بين زيادتين: التنوين، والمضاف إليه. ويقول: "إن من جعل النون في (رجلان) - إذا أُريد إضافته - عوضاً عن التنوين وحده كان قد عَزَى الكلمة من عوض للحركة، فأن يُقال: إن النون عوض منهما وحذف مع وجوب الحركة للمضاف إليه؛ كراهية ما ذكرنا من الفصل بين المضاف والمضاف إليه خيرٌ من أن يقال: إن النون جُعِلَ عوضاً عن التنوين على انفراده، حتى كأنه اعتقد في نون (غلامان) عند قصد الإضافة أنه غير النون في قولك: (جاءني رجلاً)، ثم لم يعوض عن الحركة

(٢٧) السابق، ٣٣٣/٥.

مع ذلك؛ إذ العدول عن الظاهر إلى هذا المتناول البعيد لغير فائدة مما تركه أحسن، فالاختيار ما ذكرنا من أن النون على وجهين، وهذا الوجه الثالث نوع من الجري على مقتضى الظاهر^(٢٨).

فالجرجاني يرى أن الحالة الأولى والثانية من باب الحمل على الظاهر، أما الحالة الثالثة فيردها للأولى؛ لما فيها من العدول عن هذا الظاهر، وهذا في سياق توجيه حكم إعراب المثني بالحروف نيابة عن الحركات؛ لأن حكم الإعراب ثابت للأسماء، والأصل أن يكون بالحركات، أما الحروف فخلافاً للأصل، وفرع عنها. وهو بذلك يخالف ابن جني الذي أثبت الحالة الأخيرة لنون التنثية، ويقول: "إلا أن أصل وضعها أن تكون داخلة عوضاً مما منع الاسم منهما، ولو كانت عوضاً من الحركة وحدها لثبتت مع الإضافة ولام المعرفة، فجعلت في موضع عوضاً عن الحركة فثبتت كما ثبتت الحركة، وفي موضع عوضاً من التنوين فحذفت كما يحذف التنوين"^(٢٩).

ب- أصل وضع الكلمة، نحو: عمل اسم الفاعل، فالأصل في الأسماء ألا تعمل، أما اسم الفاعل فإنه يعمل عمل الفعل إذا كان للحال أو الاستقبال؛ لأنه يشبهه من وجوه، أحدها: أنه يثنى ويجمع كما أن الفعل تلحقه علامة التنثية والجمع، فيقع الشبه بينه وبين الفعل من جهة اللفظ والظاهر^(٣٠)، كما ذكر سابقاً في العلاقة بين الحمل على اللفظ والحمل على الظاهر. فالمسألة من قياس شبه؛ لأن الفعل هو الأصل في العمل، واسم الفاعل فرع، والعلة هي التشبيه، أما الحمل على الظاهر فوجه من وجوه الشبه التي أوجبت العمل لاسم الفاعل، والأمر نفسه يقال في إعراب الفعل المضارع حملاً على اسم الفاعل.

ج- أصل وضع التركيب، نحو: حمل قوله تعالى: ﴿إِنْ بُدُّوا أَلَصَّدَقَتِ فَنِعِمَّا هِيَ ۗ﴾ البقرة [٢٧١] على أحد الوجهين فيها، وهو عدم تقدير محذوف، و(ما) نكرة تامة منصوبة على التمييز، يقول: "ولا يمتنع حمل الكلام على الظاهر، كأنه قيل: فنعم شيئاً الصدقات في هذه الحال"^(٣١).

ثانياً - الحمل على أصل القاعدة (القاعدة الأصلية)، ومن أمثلته:

- الفعل المضارع الواقع جواباً للشرط الماضي:

ذكر أن الفاء لا تدخل على جواب الشرط في ثلاثة مواضع، آخرها: "أن يكون الشرط ماضياً والجواب مضارعاً، كقولك: (إن أتيتني آتيك)، فيجوز فيه الرفع والجزم، أما الرفع؛ فلأجل أن الجزاء تابع للشرط، فلما

(٢٨) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١/١٩٠-١٩١، وينظر: ابن جني، علل التنثية، تحقيق: صبيح التميمي، (مصر: مكتبة الثقافة

الدينية)، ص ٨١-٨٤، والرضي، شرح الكافية، ١/٧٨.

(٢٩) ابن جني، علل التنثية، ص ٨٤.

(٣٠) ينظر: الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١/٥٠٦.

(٣١) السابق، ١/٣٧٤-٣٧٥.

لم يظهر الجزم في الشرط حيث كان ماضيًا حمل الجواب عليه فلم يجزم، وترك على أول أحواله وهو الرفع، فهو مرفوع في اللفظ ومجزوم في المعنى، كما أن (يغفر الله لزيد) في اللفظ خبر، وفي المعنى دعاء مجزوم، نحو: (ليغفر الله لك). وأما الجزم نحو: (إن أتيتني آتتك) فعلى الظاهر؛ لأجل أن الأصل أن تجزم، وإنما لم يجزم الشرط لامتناع الجزم في الماضي، فهو بمنزلة قولك: (ليغفر الله لزيد)؛ لأن أصل الدعاء أن يكون مجزومًا باللام، وكل واحد من الوجهين كثير حسن. وعلى الرفع قول زهير^(٣٢):

وإن أتاه خليلٌ يومَ مسألةٍ يقولُ لا غائبٌ مالي ولا حَرَمُ

يريد: الحرام، أي: غير ممنوع، وهو تأكيد في المضي، وتقدّم فيه^(٣٣).

فوجه جزم الفعل المضارع مبني على ظاهر القاعدة الأصلية للفعل المضارع الواقع جوابًا للشرط. أما وجه رفع الفعل المضارع فبناؤه على الحمل القياسي، فالمقيس: المضارع، والمقيس عليه: الماضي، والعلة: تبعية الجواب للشرط، والحكم: عدم ظهور الجزم في اللفظ مع بقاءه في المعنى.

- وصف المنادى المضاف بالمفرد:

الحمل على اللفظ في أصل الإعراب حمل على الظاهر، والمنادى المضاف: "أعربوه ثباتًا على الأصل، فإن وُصف المضاف بمفرد لم يجز إلا النصب، وذلك قولك: (يا غلام زيد الظريف)، و(يا عبد الله العاقل)؛ وإنما كان كذلك لأجل أن هذا ليس بمضموم فيحمل صفته على اللفظ مرة، وعلى الموضع أخرى، وإنما الموضع واللفظ واحد؛ لأنه معرب منصوب على أصله، وإنما يقال: إعراب الموضع كذا إذا صُرف عما يستحقه من الإعراب^(٣٤).

- كي بين الجر والنصب:

يذكر أنه لا يجوز القول بأن (كي) لا يكون حرف جر مطلقًا في نحو: (جنّتك كي تعطيني)، وأنه ليس بمعنى: (كي أن تعطيني) على إضمار (أن)، بمنزلة (لأن تعطيني)، بل يكون حرف نصب بمنزلة (أن) على كل حال؛ لأن الأمر لو كان كذلك لما جاءت بمعنى اللام في دخولها على الاسم (ما) الاستهامية

(٣٢) ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: علي فاعور، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م)، ص ١١٥، وبدر الدين العيني، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق: محمد باسل عيون السود، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م)، ٣/٣٩١-٣٩٥، وأبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، ٢/٦٢٥.

(٣٣) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٢/١١٠٣-١١٠٤.

(٣٤) السابق، ٢/٧٨٠.

ف قيل: (كَيْمَه)، كدخول اللام عليه في قولهم: (لِمَه)، وكذلك في المثال: (جئْتُ كي تعطيني) بمعنى: (لتعطيني)، ويقول: "ولا معنى لترك الظاهر إذا لم يمنع منه شيء، ولم يقدّم دليل على خلافه" (٣٥).

ثانيًا: الحمل على التأويل وصوره

في اللغة:

التأويل: "من أول يؤول تأويلًا، وثلاثيته: آل يؤول، أي: رجع وعاد، ... ألت الشيء: جمعته وأصلحته، فكأن التأويل: جمع معانٍ مشكلة بلفظ واضح لا إشكال فيه" (٣٦).

- "ومن هذا الباب تأويل الكلام، وهو: عاقبته وما يؤول إليه، وذلك قوله تعالى: ﴿هَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ﴾ [الأعراف ٥٣]، يقول: ما يؤول إليه في وقت بعثهم ونشروهم" (٣٧).

- "وأول الكلام تأويلًا وتأوله: دبّره وقدره وفسّره" (٣٨).

في اصطلاح النحويين:

- "يمتد امتدادًا مباشرًا عن مدلوله اللغوي، فهم يلجؤون إليه عند مخالفة اللفظ، أو التركيب لظاهر المعنى، أو الأصل النحوي" (٣٩).

- "هو صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية تحتاج لتقدير وتدبر، وأن النحاة قد أولوا الكلام، وصرفوه عن ظاهره؛ لكي يوافق قوانين النحو وأحكامه" (٤٠).

- "هو محاولة إرجاع النصوص التي لم تتوافر فيها شروط الصحة نحويًا إلى موقف تتسم فيه بالسلامة النحوية، أو بتعبير آخر هو: صب ظواهر اللغة المنافية للقواعد في قوالب هذه القواعد.

والتأويل يستخدم في هذا المجال: الحذف، والزيادة، والتقديم والتأخير، والحمل على المعنى، والتحريف، ويمكن أن يضاف إلى هذا: التقدير، والإضمار أو الاستتار" (٤١).

(٣٥) السابق، ١٠٥٣/٢.

(٣٦) محمد بن أحمد الأزهرى، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب وآخرين، (بيروت: دار إحياء التراث العربى، ط١، ٢٠٠١م)، ٣٢٩/١٥.

(٣٧) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ١٦٢/١ (باب الهمزة والواو وما بعدهما في الثلاثي).

(٣٨) محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م)، ٤٥٢/٣ (مادة آل).

(٣٩) محمد عبد الفتاح الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، (القاهرة: دار البصائر، ط٢، ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م)، ٦٣٣/٢-٦٣٤.

(٤٠) محمد عيّد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، (القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م)، ص ١٥٧.

(٤١) علي أبو المكارم، الحذف والتقدير في النحو العربي، (القاهرة: دار غريب، ط١، ٢٠٠٧م)، ص ٢٠٤.

الحمل على التأويل عند عبد القاهر:

يضم هذا النوع من الحمل عنده عدة صور، تظهر فيما نص عليه من مواضع، وهي كالتالي: الحذف والتقدير، التقدير، التعويض، التضمنين، الزيادة، الحمل على المعنى، الحمل على الموضع، الحمل على التوهم، الحمل على الأكثر.

١ - الحذف والتقدير:

هو: "أسلوب محدد من أساليب التأويل يحاول به النحاة إعادة صياغة التركيب اللغوي، بحيث يصبح خاضعاً للقواعد النحوية، متسقاً معها؛ ليؤدي التركيب المعنى المصوغ لأجله أولاً، ولإيجاد عامل لكل أثر إعرابي داخل التركيب ثانياً، سواء كان هذا الأثر حركة إعرابية ما زالت موجودة، أم كان أثراً تحتمه صياغة التركيب والترابط بين المفردات، أم كان أثراً يفرضه المعنى العام للسياق، أو العكس، كأن يوجد العامل من دون أن يظهر أثره"^(٤٢).

التفريق بين الحذف والإضمار:

"لم يفرق النحويون العرب المتقدمون بين مصطلحي الإضمار والحذف، بل استعملوهما في المعنى نفسه، وهو مذهب سيبويه وجمهور النحويين"^(٤٣)، وحاول بعض المتأخرين والمحدثين التفريق بينهما، فالمضمر بقاء أثر المقدر في اللفظ، والحذف وجود مقدر مع عدم بقاء أثره"^(٤٤). وبعبارة أخرى: يطلق الإضمار على ما يبقى له أثر في اللفظ ظاهر أو مقدر، ويطلق الحذف على ما لا يبقى له أثر في اللفظ"^(٤٥). وعبد القاهر لا يفرق بين هذين المصطلحين، فهما مترادفان عنده، يقول في باب (القول في الحذف):

- "وكما يضمرون المبتدأ فيرفعون، فقد يضمرون الفعل فينصبون"^(٤٦).

- "وإذ عرفت هذه الجملة من حال الحذف في المبتدأ، فاعلم أن ذلك سبيله في كل شيء، فما من اسم أو فعل تجده قد حذف، ثم أصيب به موضعه، وحذف في الحال ينبغي أن يحذف فيها، إلا وأنت تجد حذفه هناك أحسن من ذكره، وترى إضماره في النفس أولى وأنس من النطق به"^(٤٧).

- "اعلم أن ههنا باباً من الإضمار والحذف يسمى: الإضمار على شريطة التفسير"^(٤٨). ومن أمثلته:

(٤٢) الخطيب، مصدر سابق، ٦٤١/٢.

(٤٣) أحمد الهادي رشراش، ظاهرة الإضمار في النحو العربي بين وضوح المعنى وسلامة التركيب، (ليبيا: مجلة الجامعي، العدد ٢٣، ٢٠١٦م)، ص ٧٢.

(٤٤) ينظر: السابق، ص ٧٣.

(٤٥) ينظر: عبد الفتاح أحمد الحموز، التأويل النحوي في القرآن الكريم، (الرياض: مكتبة الرشد)، ١٣٤/١.

(٤٦) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، (القاهرة: مطبعة المدني، جدة: دار المدني، ط ٣، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م)، ص ١٤٧.

(٤٧) السابق، ص ١٥٢-١٥٣.

- الاسم المرفوع بعد (إن):

نقل عن شيخه أبي الحسين قوله: "عامل الرفع في الاسم المبتدأ تعريه من العوامل الظاهرة، وما يجري مجراها". وبَيَّن أن المقصود بعبارة (وما يجري مجراها): "الأفعال المضمرة، نحو أن تقول: (إن زيدٌ خرج خرجتُ)، و(إن الزيدون خرجوا خرجتُ)؛ لأن الاسم الواقع بعد (إن) مرفوع في الظاهر، بمنزلة إذا قلت: (الزيدون خرجوا) في الابتداء، وليس حكمه ذلك الحكم في التقدير؛ لأجل أنه مرفوع بفعل مضمَر يفسره هذا الظاهر، فالتقدير في قولك: (إن الزيدون خرجوا): إن خرج الزيدون خرجوا، فأضمر الأول لدليل الثاني عليه" (٤٩).

- جملة الظرف الواقعة خبرًا:

الجملة الواقعة خبرًا عند أبي علي الفارسي والجرجاني على أربعة أضرب: جملة المبتدأ والخبر، وجملة الفعل والفاعل، وجملة الجزاء والشرط، وجملة الظرف. والمسألة تختص بالنوع الرابع، وهو أن تكون الجملة ظرفًا، يقول: "وكون هذا الضرب جملة لأجل أن (في) حرف جر، وحروف الجر لا بد لها من فعل تتعلق به؛ لأنها جاءت لتوصل بعض الأفعال إلى الأسماء، نحو قولك: (قمت إلى زيد)، و(ذهبت من دارك)، ولو قلت: (إلى زيد أو بزيد)، من غير فعل كان محالًا، وإذا لم يكن في اللفظ كان مقدراً في النية، فقولك: (في الدار) يتعلق بضمير، نحو: (استقر في الدار)، وإذا قدرت (استقر) كان فيه ضمير لـ(زيد)، فيكون الفعل مع ذلك جملة، كما أنك إذا قلت: (زيدٌ استقر أخوه) كان قولك: (استقر أخوه) جملة من الفعل والفاعل. وهذا حكم الظروف، نحو: يوم الجمعة، وخلفك، وما أشبه ذلك؛ لأن الأصل في جميع ذلك حرف الجر حُذِف، فإذا قلت: (القتال يوم الجمعة) فالتقدير: في يوم الجمعة، وكذا (زيدٌ خلَّفك) الأصل: في خلفك. فالفعل الذي هو (استقر) مقدر هنا كما قُدِّر (ثُمَّ)، وإذا كان كذلك كان جملة من حيث أن (استقر) فعل، والضمير مستكن فيه، نحو: استقر هو" (٥٠).

- المفعول المطلق:

المصدر المنصوب في نحو: "(ضربْتُ ضربَ زيدٍ عمراً) التقدير فيه: (ضربْتُ ضربًا مثلَ ضربِ زيدٍ عمراً)، ف (ضربًا) هو المنصوب بأنه مصدر، و(مثل) منصوب على أنه صفة له، (وضربُ زيدٍ) مضاف إليه (مثل)، ثم يُحذف الموصوف الذي هو (ضربًا) فيبقى (ضربْتُ مثلَ ضربِ زيدٍ)، كما تقول: (مررتُ بمثلِكَ) تريد: بإنسانٍ مثلك... ثم يحذف (مثل) فيبقى (ضربْتُ ضربَ زيدٍ) كما حذف (أهل) في قوله تعالى:

(٤٨) السابق، ص ١٦٣.

(٤٩) الجرجاني، "المقصد في شرح الإيضاح"، ١/ ٢١٥.

(٥٠) السابق، ١/ ٢٧٤-٢٧٥.

﴿وَسَلِّ الْقَرْيَةَ﴾ يوسف [٨٢]؛ وإنما حملنا هذا الكلام على هذا التقدير لأننا لو أخذنا بموجب الظاهر فنصبنا (ضرب زيد) في قولك: (ضربتُ ضربَ زيد) كما تنصب (ضرباً) إذا قلت: (ضربتُ ضرباً) لزمنا أن نقول: إن المعنى (أحدثتُ ضربَ زيد)، وهذا محال؛ لأنك لا تقدر على أن تخرج من العدم إلى الوجود ما قد فُعل مرةً، إذ الموجود لا يقدر على إيجادهِ^(٥١).

- دخول (من) على الزمان:

يقول: "و(مذ) في الأزمنة بمنزلة (من) في الأمكنة، فإذا قلت: (خرجتُ مذ يوم الجمعة) كان المعنى: الخروج ابتداءه وأول وقته يوم الجمعة، كما أنك إذا قلت: (خرجتُ من البصرة) دل (من) على أن البصرة أول مكان الخروج. وقد تدخل (من) على الأزمنة قليلاً، كقوله^(٥٢):

* أَقْوَيْنَ مِنْ حَجَجٍ وَمِنْ شَهْرٍ *

وقوله تعالى: ﴿مَنْ أَوَّلَ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ﴾ التوبة [١٠٨]، وحمل ذلك على التأويل، كأنه -والله أعلم- من تأسيس أول يوم^(٥٣).

٢ - التقدير:

مظهر من مظاهر التأويل، ويتخذ صوراً شتى في النحو العربي^(٥٤)، وهذه الصور تعود إلى ثلاث حالات: تقدير الحركة الإعرابية، وتقدير الجملة، وتقدير بعض أجزائها^(٥٥). والتقدير: "يصدق على حالات لا حذف فيها، بل كل ما فيها هو افتراض إعادة صياغة المفردات أو الجمل، وسبكها من جديد؛ بهدف تصحيح الحركة الإعرابية"^(٥٦)؛ وبناء على هذا المفهوم يضاف إلى تقدير الحركة الإعرابية^(٥٧) عند عبد القاهر الجرجاني نوع مقابل له، وهو تقدير الحركة الصرفية، بالإضافة إلى تقدير البنية الصرفية.

(٥١) السابق، ١/٥٨٨-٥٨٩.

(٥٢) عجز بيت، وصدرة: * لمن الديارُ بَقْنَةُ الحَجَرِ *، ينظر: ديوان زهير بن أبي سلمى، ص ٥٤، وعلي بن محمد الهروي، الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبد المعين الملوحي، (دمشق: مجمع اللغة العربية، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م)، ص ٢٨٣، والعيني، المقاصد النحوية، ٤٧٢/٢، والأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، م ٥٤، ٢/٣٧٠-٣٧١.

(٥٣) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٨٥٤/٢، وينظر: وقوع ظرف الزمان خبراً ١/٢٤٧-٢٤٨، المخصوص بالمدح والذم، ١/٣٢٠-٣٢١، ما ينصب بفعل مضمر يدل عليه (أعلم) الناصب لثلاثة مفاعيل، ١/٦٢٧-٦٢٨، إضافة الاسم إلى الصفة، ٢/٨٩٤-٨٩٥.

(٥٤) ينظر: أبو المكارم، الحذف والتقدير في النحو العربي، ص ٢٠٥.

(٥٥) ينظر: علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، (القاهرة: دار غريب، ط ١، ٢٠٠٦م)، ص ٢٤٨.

(٥٦) السابق، ص ٢٤٩.

(٥٧) ينظر: الجرجاني، مرجع سابق، ١/٨٥، ٩٤، ٩٦، ٥٩٨، ١١٠٧/٢.

أ- تقدير الحركة الصرفية:

التقدير في فاء الكلمة، نحو: (تُبُون) و(قُلُون) في جمع (تُبّة) و(قُلّة)، وقد قالوا: "(تُبُون)، فكسروا تنبيهًا على التكسير كما قالوا: (سِنُون)، فكان الشيخ أبو الحسين يقول: إن من قال (تُبُون) فلم يكسر كان قياسه أن يعتقد اختلاف التقدير في الضمة، كما يفعل ذلك في ضمة صاد (يا منصّ) في الحاليين" (٥٨). فجمع في هذا النص بين التقديرين: تقدير الحركة الصرفية، وتقدير الحركة الإعرابية التي أحال فيها على باب الترقيم، وذلك في أثناء حديثه عن ترقيم المنادى بالبناء على الضم، مستدلًا في السياق ذاته بتقدير الحركة الصرفية في (فُك) للمفرد والجمع، يقول: "فإذا ترك الاسم بعد الحذف على صورته قبله وقيل في (حارث): (يا حار) بالكسر كان المحذوف بمنزلة الثابت في اللفظ، فكما أنك تقول: (يا حارث) بكسر الراء البتة كذلك تقول: (يا حار)، فتكسر إذا نويت المحذوف، وهذا هو الأكثر، ... وإذا ضمنت فقلت: (يا حار) كنت جعلته بمنزلة اسم لم يدخله الحذف حتى كأنك قلت: (يا حار)، فقد قلت: (يا زيد)، فالمحذوف هنا ساقط لفظًا وحكمًا، وفي القول الأول ساقط لفظًا لا حكمًا" (٥٩).

وأما (منصّور): "فإذا قلت: (يا منصّ) على قول من قال: (يا حار) بالكسر كانت الضمة هي التي في (منصّور)؛ لأن الاسم باقٍ على صورته، فإن قلت: (يا منصّ) على قول من يقول: (يا حار) بالضم كان التقدير أن الضمة في الصاد غير التي كانت قبل الترقيم؛ لأنك إذا وجدت آخر (يا حار) يختلف في الحاليين وجب أن تقدر ذلك الاختلاف في (يا منصّ) أيضًا. فكما أن الكسرة إذا قلت: (يا حار)، وأنت تنوي المحذوف غير الضمة إذا قلت: (يا حار) قاصدًا إجراءه مجرى الاسم المستأنف، كذلك يجب أن تكون الضمة في (يا منصّ) إذا نويت المحذوف مخالفة للضمة إذا لم تنو المحذوف. ومثل ذلك قولهم: (فُك) للواحد، و(فُك) للجميع، فالضمة في (فُك) إذا أردت الأفراد نحو قوله تعالى: ﴿فِي الْفُكِّ الْمَشْحُونِ﴾ الشعراء [١١٩]، غير الضمة إذا أردت الجمع، نحو قوله عز وجل: ﴿حَتَّىٰ إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُكِّ وَجَرَيْنَ﴾ يونس [٢٢]؛ لأنها في حال الأفراد بمنزلة الضمة في (بُرد)، وفي حال الجمع بمنزلتها في (سُقّف) و(زُهْن) في جمع (سُقّف) و(زُهْن)؛ لأنهم كسروا (فُعلاً) على (فُعَل)، كما كسروا (فُعلاً) على (فُعَل)، نحو: (سُقّف) و(سُقّف)، فكما أن الضمة في (سُقّف) مخالفة للفتحة في (سُقّف)، كذلك يجب أن تكون الضمة في (فُك) في حال الأفراد غيرها في حال الجمع" (٦٠).

(٥٨) السابق، ١/١٩٧.

(٥٩) السابق، ٢/٧٩٢-٧٩٣.

(٦٠) السابق، ٢/٧٩٥-٧٩٦.

ب- تقدير البنية الصرفية:

كالبناء من فعل غير مستعمل لصيغة مستعملة، يقول: "اعلم أن التعجب يدخل فيما كان على (فَعَلَ)، أو صيغة يتأتى فيها مثل (فَعَلَ) من غير حذف، وذلك قولك: (كَرَّمْ زيدًا)، و(عَلَّمْ عمرو)؛ وإنما كان كذلك لأن الشيء يتعجب منه بعد أن يتكرر، ويجري مجرى الغريزة"^(٦١). وإن وجد بناء التعجب ولم يكن له فعل مستعمل على (فَعَلَ) فلا بد من تقديره: "قال صاحب الكتاب"^(٦٢) في قولهم: (ما أشهاها) بمعنى (ما أفضلها) في كونها بحيث تُشْتَهَى أنه على تقدير (فَعَلَ) وإن لم يستعمل، كأنه يقدر: شَهْوَت، أي: صارت بحيث تُشْتَهَى، ثم يُبنى فعل التعجب منه. وقال في (ما أمقته): إنه على (فَعَلَ) وإن لم يُستعمل، كما أن (ما أبغضه) على (بَغَضَ)، وأشار إلى أنهما كسائر ما تُرك من الأصول، نحو قولهم: (رفيع) و(شديد) و(فقير)، ولم يُستعمل (رَفَعَ) و(فَقَّرَ) و(شَدَّدْتَ يا هذا) إلا في حال شذوذ"^(٦٣).

٣- التعويض:

أو الحذف والتعويض، والعوض هو: وضع حرف في غير مكان الحرف المعوّض منه، أو وضع حرف في غير مكان الحركة المعوّض منها^(٦٤)، وقد يوضع في مكان المعوّض منه^(٦٥)، ويكون عوضًا عن حرف أصيل أو زائد، أو وضع كلمة مكان أخرى^(٦٦). والتعويض يطلق عند النحاة على كثير من الظواهر النحوية، مثل: النيابة، والاستغناء، والإبدال، والتفسير^(٦٧)؛ لأنه أعم منها، فيصح أن يقال عليها جميعًا، ولا يصح أن يقال شيء من هذه الظواهر عليه^(٦٨). ومثاله:

- إلحاق (أرض) بجمع المذكر السالم:

يقول فيما يجمع جمع السلامة: "اختص هذا الجمع بما يعقل، فلم يُقل: (الجمالُ ذاهبون، والكعاب منكسرون)، ولا (جملٌ وجملون، وثوبٌ وثوبون)، وكل ما جاء على غير ما ذكرناه فله تأويل. من ذلك: (أرضون) جمع (أرض)، إنما الأصل: أرضات، ك (جَفْنَة وجَفَنَات)، و(عَرَصَة وعَرَصَات)؛ لأن (الأرض) مؤنثة، وأصلها (أَرْضَة) ك (عرصة، وغرفة، وظلمة)، وكفي دليلًا عليه إعادتهم التاء في التصغير، نحو: أُرَيْصَة، فلما كان كذلك أنابوا الواو والنون مناب الألف والتاء؛ ليكون تخصيصهم له بما لا يكون لأخواته، نحو: (ظلمة، وغرفة) عوضًا عما مُنِع من التاء الكائن في أخواته. ومن شأنهم إذا حذفوا من الكلمة ما يكون

(٦١) السابق، ٣٧٨/١

(٦٢) عمرو بن عثمان سيويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (بيروت: دار الجيل، ط١)، ٢٥١/٢-٢٥٢

(٦٣) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٣٨٧/١.

(٦٤) ينظر: عبد الفتاح أحمد الحموز، ظاهرة التعويض في العربية وما حمل عليها من مسائل، (عمان: دار عمار، ط١، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، ص٦.

(٦٥) السابق، ص٨.

(٦٦) السابق، ص٩.

(٦٧) ينظر: عبد الرحمن محمد إسماعيل، التعويض وأثره في الدراسات النحوية واللغوية، (المكتبة التوفيقية، ط١، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م)، ص١٤٣.

(٦٨) السابق، ص١٤١، وينظر: عبد الفتاح الحموز، ظاهرة التعويض في العربية وما حمل عليها من مسائل، ص٦-١٥.

في نظائرها أن يجعلوا لها شيئاً لا يكون لما لم يُحذف منه ذلك، ... ومعنى العوض: أن يكون مختصاً بشيء لا يكون لما لم يُحذف منه، فكذاك تخصيص (أرض) بالجمع بالواو والنون عوض مما لحقها من حذف تاء التأنيث الثابت في أخواتها، نحو: (غرفة وظلمة)، ألا نرى أن أحداً لا يقول: (ظلمون، غُرفون)، فلما كان الأصل في (أرض): أرضات، وكان الجمع بالواو والنون لما ذكرنا من قصدهم أن يخصوه بشيء لا يكون لما لم يحذف منه الفاء نحو: (غرفة)، حركوا الزاء بالفتح؛ لئلا يجري مجرى ما يعقل على كل حال^(٦٩).

فالتأويل في هذه المسألة لما جاء مخالفاً لظاهر أو أصل القاعدة، وهو جمع (أرض) بالواو والنون، نيابة عن الجمع بالألف والتاء؛ للتعويض من حرف زائد مقدر فيها ثبت في نظائرها، وهو تاء التأنيث^(٧٠).

٤ - التضمين:

التضمين النحوي: "يدور حول جعل الشيء في باطن الشيء، وإشراب اللفظ معنى لفظ آخر، سواء كان اسماً أو فعلاً أو حرفاً"^(٧١)، أو هو: "إشراب كلمة معنى كلمة أخرى فتؤدي وظيفتها في التركيب، وهو مفهوم يمكن أن يكون ضرباً من التوسع في اللغة، فإن أدى حرف معنى حرف آخر فهو تضمين، وإن أدى فعل لازم وظيفة فعل متعدد فهو تضمين، وإن أشرب الاسم معنى الحرف وأدى وظيفته في التركيب فهو تضمين، فباب التضمين واسع في اللغة"^(٧٢). ومن أمثلته:

- تضمين (لا) معنى (لم):

"ولا يقع بعد (لولا) هذه التي تقيد امتناع الشيء لوجود غيره إلا الاسم، فإن حُمل شيء على الفعل فالتأويل غلط، كنحو ما أنشد بعضهم^(٧٣) من قوله:

قالت أمامة لما جئت زائرهما هلاً رميت ببعض الأسهم السود
لا درُ درُكٍ إني قد رميتهم لولا حُددت ولا عُذرتي لمحدود

وحُمل على أن الفعل قد وقع بعده وليس كذلك؛ لأن قوله: (لا حُددت) بمنزلة (لم أُحد)، فكأنه قال: (قد رميتهم لو لم أُحد)، كما أن قوله تعالى: ﴿فَلَا صَدَقَ وَلَا صَلَّى﴾ [القيامة: ٣١] بمنزلة (فلم يُصدّق ولم يُصل)، وكذا قول الشاعر^(٧٤):

(٦٩) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١٩٥/١-١٩٦.

(٧٠) ينظر: عبد الرحمن محمد إسماعيل، التعويض وأثره في الدراسات النحوية واللغوية، ص ١٤٦-١٤٧، وعبد الفتاح أحمد الحموز، ظاهرة

التعويض في العربية وما حمل عليها من مسائل، ص ١١٠-١١١.

(٧١) عيشة أبو الفتوح الحداد، ظاهرة التضمين في النحو العربي وموقف النحاة منها، (الزقازيق: حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد السادس، ٢٠١٦م)، ص ٩٤٣.

(٧٢) أحمد حسن حامد، التضمين في العربية: بحث في البلاغة والنحو، (عمان: دار الشروق، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط ١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، ص ٤٣.

(٧٣) ينظر: الهروي، الأزهية في علم الحروف، ص ١٧٠، وعبد القادر بن عمر البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط ٤، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، ١١/٢٤٧.

(٧٤) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ٧٧/١-٧٨، والبغدادي، خزانة الأدب، ٨٩/١٠.

* وأَيُّ أَمْرٍ سَيِّئٍ لَا فَعْلَةٌ *

يريد: لم يفعلْ، ف (لا) في قوله: (لا حُدِّثْتُ) مع الفعل، وليس بمركب مع (لو) كما يكون في قولك: (لولا زيدٌ لكان كذا) (٧٥).

- تعديّة الفعل (استغفر) بحرف الجر (من):

خالف رأي النحاة في كون أصل الفعل (استغفرْتُ) تعديته للمفعول بحرف الجر (من)، نحو: (استغفرْتُ الله من ذنبي)، وذكر أن أصله التعدي بغير الجار، نحو: (استغفرْتُ الله ذنبًا)؛ لأن الفعل (غفرَ) كذلك، نحو: (غفرَ الله ذنبه)، وقد يخرج عن أصله فيتعدى بـ (من)، وهو الاستعمال الفرعي له؛ واستدل على ذلك بالحمل على المعنى، وهو تضمين (استغفرْتُ) معنى (تبتُّ)، نحو: (تبتُّ من ذنبٍ)، يقول: "وإذا كان الأمر على هذه الجملة كان تعديّة (استغفرْتُ) بـ (من) فرعًا، وكائنًا من باب الحمل على المعنى والنظير، كقوله تعالى: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ﴾ (٦٣) ﴿النور [٦٣] الأصل: يخالفون أمره، لكن لما كان فيه معنى (يعدلون) و(ينحرفون) عُذِّي بـ (عن)، فكذلك (استغفرْتُ) لما كان في معنى (تبتُّ) و(أنبتُّ) عُذِّي بـ (من)" (٧٦).

٥ - التقديم والتأخير:

من وسائل تأويل النصوص المخالفة لقواعد الترتيب، ويرتكز على تصور خاص للنصوص يبدأ من القواعد، وما تقرضه من النظام بين أجزاء التركيب (٧٧)، ويهدف هذا الأسلوب إلى "تمكين القواعد النحوية المقننة للترتيب بتخريج ما يختلف معها تخريجًا ينفي عنها التناقض، ويبعد عن نصوصها الاضطراب" (٧٨)، فقد "تحدث النحاة عن مواقع الألفاظ في الأبواب النحوية، ووردوا لذلك أصولًا وضوابط تبين مراتب الأشياء؛ ليعلم ما يجوز تقديمه وما لا يجوز، ورصدوا مواضع التقديم والتأخير، وشرعوا لها نحويًا، وتحدثوا في ذلك عن (الرتبة المحفوظة) التي لا يجوز التصرف فيها بتقديم ولا تأخير، وعن (الرتبة غير المحفوظة) التي تكتسب مرونة وتصرفًا في التركيب اللغوي، وفقًا لسياقات معينة تقتضي الخروج عن أصل التركيب؛ وما يترتب على ذلك من وجوب أو منع أو جواز، ومن عمل أو إهمال" (٧٩). ومثاله:

- (ما) العاملة عمل (ليس):

"اعلم أن (ما) فرع على (ليس)، فلا يتصرف تصرفه، لا يجوز أن نقول: (ما منطلقًا زيدٌ)، فتعمل (ما) مع تقديم الخبر على الاسم كما نقول: (ليس منطلقًا زيدٌ)؛ إذ الفرع لا يقوى قوة الأصل، وليس الشيء إذا شُبه

(٧٥) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١٨٢/١-١٨٣.

(٧٦) السابق، ٦١٥/١-٦١٦، وسينكر تفصيل المسألة في المبحث الثاني.

(٧٧) ينظر: أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ص ٢٥٠-٢٥١.

(٧٨) السابق، ص ٢٨٩.

(٧٩) الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، ٦٥٣/٢-٦٥٤.

بشيء أُجري مجراه في كل شيء، ... وعنّى بقوله: (وقد زعموا أن قومًا ينصبون هذا) أنهم يقولون: (ما منطلقًا زيدً)، فمن ذلك بيت أنشدّه صاحب الكتاب^(٨٠):

فأصبحوا قد أعاد الله نعمتهم إذ هم قريش وإذ ما مثلهم بشر^(٨١)

أراد: وإذ ما بشرٌ مثلهم، فأعمل مع التقديم، والظريف أن هذا البيت للفرزدق وهو من بني تميم، وهم لا يعملون (ما) بوجه، فقد أخذ لغة أهل الحجاز وزاد عليهم، فأعمله مقدّمًا خبره على اسمه، وقد تؤول على غير ذلك، وهو أن يكون (مثلهم) منصوبًا على الحال، ويكون الخبر مضمّرًا، كأنه: (وإذ ما هناك مثلهم بشرٌ)، فيكون مبتدأ، و(هناك) خبرًا مقدّمًا عليه، و(مثلهم) حالًا من النكرة التي هي (بشر)^(٨٢).

٦ - الزيادة:

الأسلوب المقابل للحذف، وهو: "اعتبار كلمة ما خارجة عن أصل التركيب النحوي؛ لأنها لا تتأثر نحويًا بما قبلها، ولا تؤثر في المحل الإعرابي لما بعدها، أي: أن الكلمة تعد زائدة في الصناعة النحوية إذا لم يؤثر فيها ما قبلها، ولم تؤثر في محل ما بعدها فلم تعمل فيه؛ ومن ثم يمكن إسقاط الزائد دون أن يحدث خللاً في أصل التركيب"^(٨٣). ومن أمثلتها:

- زيادة (أل) في (أم العمرو) في قول الشاعر^(٨٤):

باعد أم العمرو عن أسيرها حراس أبواب على قصورها

(أل) تحتل وجهين:

"أحدهما: أن تكون اللام زائدة غير معتدّ بها حتى كأنه قال: (أم عمرو). والثاني: أن يكون نكر حتى قال: (عمرو من العمريين)، ثم عرّفه بالألف واللام، فقال: (أم العمرو)، كما تقول: (أم الرجل)، ولم يقل أحد: إن الألف واللام للتعريف مثله في (الرجل) مع بقاء الاسم على العلمية؛ لفساد الجمع بين تعريفيين... ولا يقول عاقل: إن الألف واللام في قوله: (أم العمرو) إذا كانت مزيدة أفادت ما تفيد في (الرجل)؛ لأن المزيد لا يكون له أثر في المعنى، كما في قوله تعالى: قَالَ تَعَالَى: ﴿فِيمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ﴾ آل عمران [١٥٩] ^(٨٥).

- زيادة الألف الأولى في (حمراء) وقلب الألف الثانية همزة:

(٨٠) سيبويه، الكتاب، ٦٠/١.

(٨١) ينظر: ديوان الفرزدق، تحقيق: علي فاعور، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، ص ١٦٧، والعيني، المقاصد النحوية، ٤٥١/١، والبغدادى، خزنة الأدب، ١٣٣/٤.

(٨٢) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٣٨١/١-٣٨٢.

(٨٣) الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، ٦٤٨/٢-٦٤٩.

(٨٤) ينظر: محمد بن يزيد، المبرد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، (عالم الكتب)، ٤٩/٤، والأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ٣١٧/١، وأبو البقاء بن يعقوب، شرح المفصل، تحقيق: إميل بديع يعقوب، (بيروت: المكتبة العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، ١٢١/١، ١٣٣.

(٨٥) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٧٥٦/٢-٧٥٧.

يقول: "اعلم أن أصل الهمزة في (حمراء) الألف التي تراها في (سكرى) و(عطشى)، إلا أنهم لما زادوا قبلها ألفاً للبناء لم يقدروا على الجمع بين ألفين؛ لامتناعه من الإمكان، فحركوا الثانية كما يحرك أحد الساكنين إذا التقيا، والألف إذا مستها الحركة صارت همزة، ... فإن قلت: ما الذي دعاك إلى هذا التكليف، وهلاً جريت على الظاهر فقلت: إن الهمزة علم التأنيث، وليست بمنقلبة عن الألف؟

فالجواب: أن ذلك لا يطاوعني الاعتبار عليه؛ وذلك أنهم قالوا في جمع (صحراء): صحاري، فلما صار الألف الأولى إلى الياء لانكسار ما قبلها وهو الراء عادت الهمزة إلى الألف، وقلبت الألف إلى ياء؛ لوقوع الياء الأولى قبله، وأدغم الأولى في الثانية، ولو كان الياء الثانية في (صحاري) منقلبة عن الهمزة كما كان في ياء (خطية) الثانية كذلك لوجب أن يظهر الهمز في شيء من هذا النحو، فيقال: (صحاري) على مثال: صحاري، كما إثبات الهمزة في نحو: (خطية) شائع كثير، وإذا كان كذلك علمت أن الهمزة لا أصل لها في التأنيث، وأنها منقلبة عن الألف كما ذكرنا^(٨٦).

٧- الحمل على المعنى:

- "تخريج الشيء وبيانته وتفسيره بمراعاة معنى ملحوظ فيه، غير ظاهر في لفظه"^(٨٧).
- "أن يكون الكلام في معنى كلام آخر، فيحمل على ذلك المعنى، أو يكون للكلمة معنى يخالف لفظها، فيحمل الكلام على المعنى دون اللفظ"^(٨٨) ومثاله.

- الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل:

كالفعل (أعلم)، نحو: (أعلم الله زيداً عمراً خالداً) لا يخلو من أحوال:
"أحدها: أن يكون الكلام على ظاهره، وذاك لا يجوز؛ لأن (خالداً) لا يكون (عمراً)، وإذا لم يكن إياه لم يكن المفعول الثالث في هذا الباب، كما لم يكن المفعول الثاني في قولك: (علمت عمراً خالداً)، ولا خبر المبتدأ في قولك: (عمرو خالداً).

والثانية: أن تحمل الكلام على المعنى، حتى كأنك قلت: (عمرو خالداً)، أي: يسد مسده ويجري مجراه، ويوضحه ما ذكره من قولك: (أبو يوسف أبو حنيفة) فهذا يصدر عن المبالغة، فيجعله أبو يوسف كأنه نفس أبي حنيفة؛ لشدة الشبه، والتحقيق قولك: (أبو يوسف مثل أبي حنيفة)، و(عمرو مثل خالداً)، وهذا صحيح؛ لأنك إذا أخبرت بالمماثلة كنت مفيداً^(٨٩).

٨- الحمل على الموضع:

- "إن مفهوم الحمل على الموضع كمصطلح نحوي يقتصر على حمل الحركة الإعرابية للتابع على موضع المتبوع، وليس على لفظه، سواء كان التابع والمتبوع اسمين أو فعلين، أو غير ذلك"^(٩٠).

(٨٦) السابق، ٩٨٧/٢-٩٨٨.

(٨٧) الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، ٦٠١/١.

(٨٨) علي عبد الله العنبي، الحمل على المعنى في العربية، (بغداد: ديوان الوقف السني، ط١، ١٤٣٣هـ-٢٠١٢م)، ص ٣٠.

(٨٩) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٦٢٤-٦٢٥.

(٩٠) قاسم محمد صالح، ظاهرة الحمل على الموضع، (الأردن: جامعة جرش-جرش للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، العدد الثاني، ٢٠٠٥م)، ص ١١.

وهو نوع من أنواع الحمل على التأويل لما خرج عن الأصل، يقول الجرجاني: "وإنما يقال: (إعراب الموضع كذا) إذا صُرف عما يستحقه من الإعراب"^(٩١)، ويظهر أن الحمل على الموضع عنده تابع للحمل على المعنى؛ وذلك في موضعين:

الأول - إضافة اسم الفاعل إلى مفعوله:

يقول: "اعلم أنه يجوز أن تقول: (هذا رجلٌ ضاربٌ زيد وعمرو وعمراً)، بالنصب والجر، فالجر على اللفظ، والنصب على الموضع؛ لأن التقدير: (ضاربٌ زيداً) لما تقدم من أن الإضافة غير محضة، وعلى ذلك قوله^(٩٢):

هل أنت باعْتُ ديناراً لحاجتنا أو عبدٌ ربٍّ أcha عونٍ بن مِخراقٍ

ف (دينار) اسم رجل، وهو مجرور في اللفظ، ومنصوب في المعنى؛ فلذلك عطف عليه (عبد ربٍّ) بالنصب، وقال: (أcha عونٍ بن مِخراقٍ) على الصفة لـ (عبد ربٍّ)؛ لأنه اسم علم كـ (عبد الله)^(٩٣).

الثاني - إضافة المصدر إلى الفاعل والمفعول:

فأبو علي الفارسي يتحدث عن هذا الموضع قائلاً: "وإذا أضفته إلى المفعول جاز أن تنصب المعطوف عليه وتحمله على المعنى، كما قلت: (هذا ضاربٌ زيد وعمراً)، ... وتقول على هذا: (أعجبنى ضربٌ زيد وعمرو بكرةً)، فترفع (عمراً) تحمله على المعنى إذا كان (زيد) فاعلاً؛ لأن موضعه إذا كان فاعلاً رفع. وعلى هذا حُمل وصفه على الموضع في قوله^(٩٤):

* طَلَبَ الْمُعَقَّبُ حَقَّهُ الْمَظْلُومُ *

ف (المعقب) في المعنى فاعل^(٩٥).

فالنص يشتمل على ضربين فيهما تصريح بالحمل على المعنى، وقد أقره على ذلك عبد القاهر^(٩٦).

ومن الأمثلة ما لا يجوز فيها إلا الحمل على الموضع:

- صفة المنادى المضافة:

"فكما لم يكن في المنادى إذا كان مضافاً إلا النصب نحو: (يا غلامَ زيدٍ)، كذلك لا يكون في صفة المنادى إذا كانت مضافة غيره، كقولك: (يا زيدُ أcha عمرو)، ولا يجوز أن تقول: (يا زيدُ أcha عمرو)، و(يا بكرُ

(٩١) الجرجاني، مرجع سابق، ٢/٧٨٠.

(٩٢) ينظر: العيني، المقاصد النحوية، ٤٠/٣، والبغدادى، خزنة الأدب، ٢١٥-٢١٦.

(٩٣) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١/٥٢٠.

(٩٤) ينظر: ديوان لبيد ربعة العامري، تحقيق: حمدو طماس، (بيروت: دار المعرفة، ط١، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، ص١٠٢، والعيني، المقاصد

النحوية، ١٥/٣، والبغدادى، خزنة الأدب، ٢/٢٤٠-٢٤١.

(٩٥) أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تحقيق: كاظم بحر المرجان، (بيروت: عالم الكتب، ط٢، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م)، ص١٤٣-١٤٥.

(٩٦) الجرجاني، مرجع سابق، ١/٥٦١-٥٦٣.

صاحبُ بشرٍ)، فترفع حملاً على اللفظ كما فعلت ذلك في المفرد حيث قلت: (يا زيدُ العاقلُ)؛ ولهذا قال الخليل: (أنهم جعلوا وصف المنادى إذا كان مضافاً بمنزلته إذا كان منادى)، يعني: أنك إذا قلت: (يا زيدُ أبا عمرو) فكأنك قلت: (يا أبا عمرو)^(٩٧).

٩ - الحمل على التوهم:

هو: "تفسير تخيلي يضطر إليه النحاة والصرفيون؛ وذلك عن طريق الاستعانة بالمعنى في محاولة للتوفيق، وتحقيق الانسجام بين ما قد يظن من خطأ في إعراب ألفاظ بعض التراكيب العربية الفصيحة، والتي لا ريب في صحتها، وبين القواعد النحوية والصرفية، ومحاولة تفسير مجيئها على هذا النظم"^(٩٨).

والمفهوم الاصطلاحي امتداد للمفهوم اللغوي؛ لأن معنى: "تَوَهَّمَ الشيء": تخيله وتمثله، كان في الوجود أو لم يكن، ... ويقال: تَوَهَّمْتُ في كذا وأَوَهَّمْتُ الشيء إذا أغفلته، ويقال: وَهَمْتُ في كذا وكذا، أي: غَلِطْتُ^(٩٩). وهو نوع من التأويل، كما مر بنا كلام عبد القاهر في (لولا) أنه لا يقع بعدها "إلا الاسم، فإن حمل شيء على الفعل فالتأويل غلط"^(١٠٠)، ويشمل عنده باب العطف وغيره، ومن أمثلته:

- مجيء (أو) العاطفة بمعنى الشك:

نحو: "ضربتُ زيداً أو عمراً، أردت أن تخبر بضربك زيداً، فاعترضك شك جوزت له أن تكون ضربت عمراً، فأتيت بـ (أو)، وعطفت عمراً على زيد"^(١٠١)؛ لأنه "لما قلت: (ضربتُ زيداً) توهمت أنه يجوز أن يكون الضرب وقع على عمرو دون زيد فقلت: أو عمراً"^(١٠٢).

- التسوية في المعنى بين الجملة الاسمية والفعلية في جواب الشرط:

ذكر أن: "الفاء يدخل حيث لا يقدر فيه على الجزم فعلاً كان ما بعده أو اسماً، فالاسم نحو ما تقدم من قولك: (إن تأتني فأنت مُكْرَمٌ)، والفعل نحو قولك: (إن تلق زيداً فأكرمه)"^(١٠٣)، فيعبر بالاسم عن الجملة الاسمية، وبين أن الجزء معنى منتزع من الجملة، لا هي نفسها، وأن الاسم لثبوت المعنى وصفاً للشيء، كثبوت الإكرام وصفاً للمخاطب في المثال.

(٩٧) السابق، ٧٧١/٢.

(٩٨) جاد الكريم، عبد الله أحمد، التوهم عند النحاة، (القاهرة: مكتبة الآداب، ط ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م)، ص ٣٠.

(٩٩) ابن منظور، لسان العرب، مادة (وهم)، ٦٤٣/١٢.

(١٠٠) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٢١٨/١.

(١٠١) السابق، ٩٤٢/٢.

(١٠٢) السابق، ٩٤٩/٢.

(١٠٣) السابق، ١١٠٠/٢.

ثم ذكر أنه قد يعترض على ذلك بقوله تعالى: ﴿فَمَنْ يُؤْمِنُ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا﴾ الجن [١٣]، فيقال: "أليس (لا يخاف) فعل، وتقديره أنه خبر مبتدأ نحو: (فهو لا يخاف)، لا يخرج عن كونه فعلاً، وإذا كان فعلاً لم يكن فيه معنى ثبوت الشيء وصفاً، فما وجه دخول الفاء في هذا النحو، وأي فرق بين أن يقال: (ومن يؤمن لا يخاف) فيجزم على الجواب، وبين أن يدخل الفاء؟

فالجواب: أن هذا الذي توهمته من استواء الحالين إنما يتصور إذا لم يكن الفعل محمولاً على المبتدأ، فأما إذا حمل على المبتدأ نحو: (فهو لا يخاف) بأن الفعل يزول عن حده، ويكتسب طرماً مما للاسم؛ لوقوعه موقعه. فإذا قلت: (زيدٌ يقوم) ف (يقوم) بلا خلاف في موضع (قائم)، وللجملة إعراب في الموضع؛ لقيامها مقام المفرد، ... وإذا ثبت ذلك تبين أن الفرق بين أن يقال: (من يؤمن بربه لا يخاف)، وبين أن يقال: (فهو لا يخاف)، وظهر أن الأول لا يوجب من ثبوت انتفاء المخافة ما يوجب الثاني، كما أن قولك: (إن تأتي أكرمك) ليس للإكرام فيه من معنى ثبوته وصفاً للمخاطب ما يكون إذا قلت: (إن تأتي فأنت مكرم) (١٠٤).

١٠ - الحمل على الأكثر:

شاع استخدام أسلوب الحمل على الأكثر عند النحاة القدماء في إلحاق لفظ بلفظ آخر كثر وشاع في الاستعمال (١٠٥)؛ وذلك كوسيلة لإلحاق الشواذ والنوادر بالأنماط المطردة، وإعطائها حكمها (١٠٦). وهذا مذهب البصريين الذي يتحرى الدقة في بناء القياس على الكثرة في الاستعمال، وإطراح الشاذ والقليل والنادر في وضع القواعد (١٠٧).

ويبين ابن جني منزلة هذا الحمل من الحمل على الظاهر قائلاً: "إن لم يكن معك ظاهرٌ احتجت إلى التعديل، والحكم بالأليق، والحمل على الأكثر" (١٠٨). ومن أمثلته:

- (إذا) الظرفية الخبرية بين الرفع والنصب:

يجب إضمار الخبر في قولهم: (أخطبُ ما يكون الأميرُ قائماً)، والتقدير: إذا كان قائماً، و(أخطبُ) كناية عن الأمير، و(ما يكون) بمعنى الزمان، في تأويل المصدر (كون الأمير)، والمصدر يدل على الزمان على تقدير حذف المضاف، أي: أخطبُ أوقاتِ كونِ الأميرِ، ثم قام (ما يكون) مقامه، فصار بمنزلة: أخطبُ أوقاتِ الأميرِ؛ وبناءً على ذلك تكون (إذا) المقدرة هنا في موضع رفع خبر (أخطبُ)، كما يرفع الظرف

(١٠٤) السابق، ١١٠٧/٢-١١٠٨.

(١٠٥) ينظر: البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، ص ٤٤٥.

(١٠٦) السابق، ص ٤٥٣.

(١٠٧) السابق، ٤٥٤.

(١٠٨) ابن جني، الخصائص، ٢٥٣/١.

(يوم) على الخبرية في نحو: (أخطبُ أيامَ الأميرِ يومَ الجمعة)، بمنزلة: (أخطبُ أيامَ الأميرِ وقتَ قيامِه)، ف (وقت) خبر مرفوع غير متعلق بفعل، ولو قيل: (أخطبُ أوقاتِ الأميرِ يقعُ وقتَ قيامِه) كان ظاهره الاختلال، فلا يحمل على النصب، وكذلك (إذا) في المثال.

ويقول: "والظروف إذا استعملت مجرورة استعملت مرفوعة في الأكثر، ألا ترى أنك لما قلت: (سرتُ في يومِ الجمعة) قلت: (يومَ الجمعةَ مباركٌ) فرفعته، كذلك (إذا) يكون في المسألة مرفوعاً ...، وإذا كان الأمر على هذا جاز أن يحمل في المسألة على الرفع؛ لأن المعنى: (أخطبُ أوقاتِ الأميرِ وقتَ قيامِه)، فإن أردت أن تنصب (إذا) على الظرف فالوجه عندي أن يكون (ما) مصدرًا عاريًا من تقدير الزمان، فكأنه قال: أخطبُ كونَ الأميرِ، وأخطبُ وجوده، فيجعل كونه وجوده مما يخطبُ" (١٠٩).

– حذف المفعولين في باب (ظنّ) و(علم):

نقل الجرجاني أن أبا الحسن الأخفش منع جواز حذف المفعولين في البابين، وأن أبا علي الفارسي قد احتج لرأيه بإجراء هذه الأفعال مجرى القسم، وذلك في عدم جواز الاقتصار عليه والسكوت عن المقسم عليه (١١٠)، ثم قال: "واحتجاج الشيخ أبي علي على أن يحملا على الأغلب كان المقصود أن هذه الأفعال لما كانت تفيد اعتراض أمر من الأمور في خاطر على حد الترجيح بين أن يكون وبين أن لا يكون، وتقرّره أو ثباته في النفس وجب أن يكون ذلك الأمر مذكورًا؛ لتحصل الفائدة، كما أن القسم لما كان يؤتى به لتأكيد أمر وتحقيقه لزم ذكر ذلك" (١١١).

ثالثًا: الحمل على معنى القياس النحوي وصوره

أ- الحمل على النظير:

في اللغة: النظير هو: "المثل، وقيل: المثل في كل شيء، وفلان نظيرك، أي: مثلك؛ لأنه إذا نظر إليهما الناظر رآهما سواء" (١١٢).

وفي الاصطلاح: يطلق أحيانًا في الدرس النحوي على قياس الشبه، بمعنى: حمل فرع على أصل؛ لأنه نظير له، وشبيه به، أي: لون من ألوان القياس يحمل فيه الفرع على الأصل في الحكم لجامع الشبه بينهما (١١٣)، ومن أمثلته:

(١٠٩) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٢٤٢/١-٢٤٤.

(١١٠) السابق، ٦٠٩/١.

(١١١) السابق، ٦١١/١.

(١١٢) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نظر)، ٢١٩/٥.

(١١٣) ينظر: الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، ص ٥٨٩.

- عمل (إلا):

يقول: "ف (إلا) على ضربين: أحدهما: أن تعمل لفظاً ومعنى، وهو قولك: (جاءني القوم إلا زيداً)، أو (ما جاءني أحد إلا زيداً). والثاني: أن تعمل في المعنى دون اللفظ، كقولك: (ما جاءني إلا زيداً)، أو (ما جاءني أحد إلا زيداً) إذا أبدلت على ما فسرنا ...، ونظير (إلا) في هذا المعنى (لا)، تقول: (لا رجل في الدار) و(لا خيراً من زيد عندك)، فيعمل لفظاً ومعنى، وتقول: (مررت بـمالٍ لا زيد ولا عمرو)، و(ومررت برجلٍ لا كريمٍ ولا عاقلٍ) فتعمل معنى ولا تعمل لفظاً^(١١٤). وبناء على كون (إلا) حرفاً عاملاً بالاشتراك مع الفعل^(١١٥) ذهب الجرجاني إلى الاستدلال بالحمل على النظير في اللفظ، وهو الحرف (لا) الذي يعمل لفظاً ومعنى، أو معنى فقط؛ لإثبات صحة ما ذهب إليه في حكم إعمال (إلا) وإهمالها.

- (ما) التعجبية:

يقول: "أعلم أن التعجب من مواضع الإبهام والبعد من الوضوح والبيان، ألا ترى أن حقيقة قولك: (أعجبني الشيء) أنك أنكرته فلم تعرف سببه، ولم تأنس بنظائره، ولا يُتعجب إلا من الشيء الذي يتعدى حد أشكاله، ويبلغ مرتبة فوق مراتبها، وإذا كان كذلك وجب أن يكون (ما) في قولك: (ما أحسن زيداً) اسماً مجرداً من الصلة والصفة. وقال الخليل في تمثيله: إنه بمنزلة قولك: (شيءٌ أحسن زيداً)، ف (شيءٌ) مبتدأ، و(أحسن) منقول بالهمزة من (حسن)، ... وشبهه^(١١٦) بقوله تعالى: ﴿فَنِعَمًا هِيَ﴾^(١١٧) البقرة [٢٧١]، لأجل أن (ما) فيه اسم عارٍ من الصلة والصفة^(١١٧)؛ لأن التقدير: إن تبدوا الصدقات فنعم شيئاً هي^(١١٨).

وهو من باب حمل النظير على النظير في اللفظ والمعنى؛ لأن كلاً منهما اسم نكرة مجرد من الصلة والصفة، مع اختلاف موضع الإعراب، ف (ما) التعجبية في موضع رفع بالابتداء، و(ما) في الآية في موضع نصب على التمييز.

- حمل عمل (ما) على (ليس):

الأصل فيها عدم العمل؛ لأنها حرف غير مختص يدخل على الاسم والفعل، ولكنها عملت عمل (ليس) في لغة أهل الحجاز، فيقال: (ما زيدٌ منطلقاً)؛ لشبهها بها من وجهين: الدخول على الجملة الاسمية، ونفي الحال، ومن شأن العرب إجراء الشيء مجرى ما يشابهه من وجهين^(١١٩)، فالوجه الأول يراد به الشبه اللفظي

(١١٤) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٧٠٣/٢.

(١١٥) السابق، ٦٩٩/٢-٧٠٠.

(١١٦) أي: أبو علي الفارسي.

(١١٧) ينظر: أبو علي الفارسي، المسائل الشيرازيات، تحقيق: حسن هنداي، (الرياض: كنوز إشبيلية، ط١، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م)، ٤٩٠/٢.

(١١٨) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٣٧٣/١-٣٧٤.

(١١٩) السابق، ٤٢٩/١-٤٣٠.

من جهة العمل، والثاني هو الشبه المعنوي. وألزم عدم تقديم المنصوب على المرفوع، فلا يقال: (ما منطلقاً زيدٌ) كما يقال في (ليس)؛ لأن الفرع لا يقوى قوة الأصل، ولا يجري مجراه في كل شيء^(١٢٠).

– حمل عمل اسم الفاعل والصفة المشبهة على الفعل:

اسم الفاعل يعمل عمل الفعل؛ لمشابهته له من وجوه، أحدها: أنه يجري على الفعل المضارع، فيأتي على وزنه في الحركة والسكون، ف (صَارِبٌ) على وزن (يَضْرِبُ)^(١٢١)، ومرتببة الصفة المشبهة بعد اسم الفاعل؛ لأنها لا تجري مجرى أفعالها، فلا يجري (حَسَنٌ) على (يَحْسُنُ)، ولا (كَرِيمٌ) على (يَكْرُمُ) أو (كَرَمٌ)، وكذا: شديد وظريف وقوي وصعب، وإن جرت فعلى قلة، كما جرى (حَسَنٌ) على الماضي (حَسَنٌ)، ولكنها مشبهة باسم الفاعل في التذكير والتأنيث والثنية والجمع؛ ولذلك أجريت مجراه بأن أعطيت عمل أفعالها في رفع الأسماء الظاهرة، نحو: مررت برجلٍ حسنٍ وجهه، حملاً على: مررتُ برجلٍ يحسنُ وجهه^(١٢٢).

ورفع الصفة للظاهر هو الأصل، وقد ترفع الضمير المضاف إليه الوجه، فيقال: مررت برجلٍ حسنٍ؛ للدلالة على أن الحسن في جميع أجزائه، وإذا "ارتفع به ضمير لم يمكن أن يرتفع به الوجه؛ لأنه لا يرتفع بفعل واحد اسمان ظاهران، ولا ظاهر ومضمر، وإذا كان امتنع ذلك في الفعل كان في هذا الذي هو محمول عليه أولى"^(١٢٣).

ب- الحمل على النقيض:

إن مفهوم: "النقيض أو الضد عند العلماء يأتي بمفهوم المخالف للشيء، فهو عكسه. ولقد أخذ النحاة بالنقيض، واستخدموه في تسويغ المسائل النحوية والصرفية وتعليلها، وأجروا عليه كثيراً من الأحكام، تماماً كما فعلوا في النظير"^(١٢٤). ومن أمثله:

– تعدية الفعل (دخل) بحرف الجر:

يذكر أن قولهم: (دخلتُ البيتَ) ليس على ظاهره في التعدية؛ لأن الأصل فيه أن يتعدى بالجار، فيقال: (دخلتُ في البيتِ)، أو (إلى البيتِ)، واستدل على ذلك بأمور، منها: الحمل على النظير والنقيض، يقول: "ومنها أن مثله تقول: (غرتُ في البيتِ)، ولا تقول: (غرتُ البيتَ)، واللفظان الكائنان بمعنى واحد متى ثبت لأحدهما أمر معنوي وجب ثباته للآخر لا محالة؛ إذ لا يُتصور اتفاقهما في المعنى مع الاختلاف في شيء

(١٢٠) السابق، ٤٣٣/١.

(١٢١) السابق، ٥٠٦/١-٥٠٧.

(١٢٢) السابق، ٥٣٢/١-٥٣٣.

(١٢٣) السابق، ٥٣٩/١-٥٤٠.

(١٢٤) البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، ص ٣٤٢.

مما يعود إلى الحقيقة، والتعدي معنًى في الفعل، ووصف لازم له، فكيف يجوز أن يكون موجوداً في (دخلتُ)، وغير موجود في (غرتُ) الكائن بمعناه.

ومنها أن نقيضه الذي هو (خرجتُ) غير متعدٍ، تقول: (خرجتُ من البيت)، فتعديه بحرف الجر، ولا تقول: (خرجتُ البيت) ^(١٢٥)؛ ولذلك "وجب أن يكون اعتبار (دخلتُ) بـ (خرجتُ) على وجه الوجوب، وأن يكون المراد: أن كل فعل فمن حكمه أن يكون مثل ضده في التعدي وغير التعدي، حتى إذا خرج عن ذلك كان خروجاً لفظياً، وكان المعنى والتقدير على مساواته لضده" ^(١٢٦).

- حمل (لا) النافية على (إن) في العمل، وحمل (كم) على (رب) في الجر:

يقول: "فإن (لا) استحقت في الأصل عمل (إن) في قولك: (إن زيدا منطلقاً)؛ لأنها نقيضة (إن) من حيث كان نفيًا، وكان (إن) إثباتًا وتوكيدًا، وهم يجرون الشيء مجرى نقيضه. ألا تراهم جروا بـ (كم) تشبيهاً له بـ (رب) من جهة التضاد، وهو أن (كم) للتكثير، و(رب) للتقليل" ^(١٢٧).

المبحث الثاني: توظيف الحمل في الأحكام النحوية عند الجرجاني

يدور الحديث في هذا المبحث على محورين:

المحور الأول- توظيف الحمل في تجويز حكمين:

والتوظيف هنا يعتمد على مراعاة نوعين من أنواعه، وهما: الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، أو على مراعاة صورتين من صور الحمل على التأويل، وذلك على النحو التالي:

أولاً- ما يجوز فيه الحمل على الظاهر والحمل على التأويل:

أ- ما يجوز فيه الأمران، والأكثر الحمل على الظاهر:

- عود الضمير على (كلا):

"فإن (كلا) اسم مفرد اللفظ مثني المعنى، كما أن (كُلًّا) مفرد اللفظ مجموع المعنى، ويعود الضمير إليه على

اللفظ وعلى المعنى، فعوده على اللفظ كقوله تعالى: ﴿كَلَّمَا الْجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أَكْهَلَهُمَا﴾ ^(٣٣) الكهف [٣٣]، فهذا

كقولك: (هندٌ ضربت) في أنه مفرد، ولو كان على المعنى ل قيل: (أتتا)، كما تقول: (الهندان ضربتا)، ... وهو الأكثر في الاستعمال. وقد جاء الوجه الآخر، وهو الحمل على المعنى، أنشد الشيخ أبو الحسين:

كلاهما حين جدَّ الجري بينهما قد أقلعا وكلا أنفيهما راب ^(١٢٨)

(١٢٥) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٦٠٠/١.

(١٢٦) السابق، ٦٠١/١.

(١٢٧) السابق، ٧٩٩/٢، وينظر: ٨٢٨-٨٢٩.

ألا تراه قال: (أقلعاً)، ولو حمل على اللفظ لقال: (أقلع)، كما قال: (راب)، ولم يقل: (رابيان) لما قصد الحمل على اللفظ^(١٢٩).

– الجملة الاسمية الواقعة خبرًا:

كما في المثال: (أنتم كلُّكم بينكم درهم)، فقد ذكر أنه لا يخلو من أمرين:
الأول: أن يكون (أنتم) مبتدأ، و(كلكم) تأكيداً له، بمنزلة قولك: (أنتم أجمعون).
والثاني: يحمل فيه المثال على الظاهر وعلى المعنى: "فيجب على مقتضى الظاهر أن تعيد الضمير إليه على لفظ الغيبة، فتقول: (أنتم كلكم بينهم درهم)؛ لأن (كلًا) اسم ظاهر بمنزلة (الغلمان)، وليس بمضمر ك (أنتم)، فكما تقول: (أنتم غلمانكم بينهم درهم)؛ لأن الغلمان ليسوا بمخاطبين ك (أنتم)، كذلك تقول: (أنتم كلكم بينهم درهم)، فيكون (أنتم) مبتدأ، و(كلكم) مبتدأ ثانيًا، و(درهم) مبتدأ ثالثًا، و(بينهم) خبر المبتدأ الثالث، ثم المبتدأ الثالث مع خبره وهو قولك: (بينهم درهم) في موضع خبر المبتدأ الثاني الذي هو (كلكم)، وعاد الذكر إليه وهو الضمير (بينهم)، ثم يكون المبتدأ الثاني مع هذه الجملة خبر المبتدأ الأول الذي هو (أنتم)، والذكر العائد إليه من قولك: (كلكم بينهم درهم) هو الضمير في (كلكم)؛ لأنه للخطاب، فهو تجانس لـ (أنتم). وإن حملت الكلام على المعنى مع جعلك (كلكم) مبتدأ ثانيًا غير تأكيد لـ (أنتم) جاز أن تعيد الضمير إليه على لفظ الخطاب، فتقول: (أنتم كلكم بينكم درهم)، وتقدر أنه بمنزلة قولك في الابتداء: (كلكم بينكم درهم)؛ لأجل أن (كلًا) وإن كان اسمًا ظاهرًا كالغلمان فهو عبارة عن (أنتم)، وكائن إياه في المعنى، فيجوز أن يعود الضمير إليه على لفظ الخطاب، كما يعود إلى (أنتم) ... والأكثر الحمل على الظاهر^(١٣٠).

ب- ما يجوز فيه الأمران، والأكثر الحمل على التأويل:

– عود الضمير على (كل):

يجوز فيه وجهان: "تقول: (كلهم ضربته، وضربتهم) على اللفظ وعلى المعنى، إلا أن الحمل على المعنى كثير في (كل)، قليل في (كلا)؛ والسبب فيه أنه مع كونه متنى المعنى يُضرب في الأفراد من وجه، وهو أنه بمنزلة قولنا: (كل واحد منها)^(١٣١).

(١٢٨) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ٤٤٧/٢، والعيني، المقاصد النحوية، ٩٥/١، والبغدادي، خزنة الأدب، ١٣١/١.

(١٢٩) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١٠٤/١-١٠٥.

(١٣٠) السابق، ٢٨٤/١-٢٨٥.

(١٣١) السابق، ١٠٥/١.

- (ما) في قوله تعالى: ﴿إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ﴾ ﴿٣٧﴾ البقرة [٢٧١]، (ما) في الآية: "اسم عارٍ من الصلة والصفة؛ لأن التقدير: إن تبدوا الصدقات فنعم شيئاً هي، كما تقول: (نعم رجلاً زيداً)، تريد: (نعم الرجل رجلاً)، فكذاك التقدير: نعم الشيء شيئاً، ثم قام (ما) مقام (شيء)، وفي الكلام مضاف محذوف، التقدير: نعم شيئاً إبدائنا؛ لأن المدح إنما جاء بعد قوله: (إن تبدوا الصدقات)، ويقويه أنه قال بعد: ﴿إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ﴾ ﴿٣٧﴾ البقرة [٢٧١]. فكما أن الضمير الذي هو قوله: (فهو) عائد إلى الإخفاء، والوصف بأنه خير واقع عليه، كذلك المدح بـ (نعم) يجب أن يخص به الإبداء، وإذا حذفت المضاف من قولك: (فنعم شيئاً إبدائنا) وجب رفع ضمير (الصدقات)؛ لقيامه مقام المرفوع، وضمير الرفع هو (هي) ^(١٣٢).... ولا يمتنع حمل الكلام على الظاهر، كأنه قيل: فنعم شيئاً الصدقات في هذه الحال ^(١٣٣).

ج- ما يجوز فيه الأمران على السواء:

١- الحمل على اللفظ والحمل على المعنى:

- تذكير الاسم الموصول (مَنْ) وتأنيثه:

"ف (مَنْ) إذا اسم خُصَّ بجنس ك (الرجل)، وليس بصفة فيقتضي الاشتراك، فكما أن الإنسان يقع على آدميين كذلك من يختص بما يعلم؛ وإنما شبهناه بالإنسان لأنه يقع على المذكر والمؤنث، تقول: (جاءني مَنْ عرفته) تريد: الرجل، و(وَمَنْ عرفتها) تريد: المرأة. وقد يؤنث حملاً على المعنى، كقوله عز وجل: ﴿وَمَنْ يَقْنُتْ مِنْكُمْ لِلَّهِ وَرَسُولِهِ وَنَعَمَلْ صَالِحًا نُؤْتِهَا أَجْرَهَا مَرَّتَيْنِ وَأَعْتَدْنَا لَهَا رِزْقًا كَرِيمًا﴾ ﴿٣١﴾ الأحزاب، وكذلك إذا وقع على الجمع حمل على اللفظ مرة وعلى المعنى أخرى، وذلك قوله تعالى: ﴿بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ ﴿١١٢﴾ البقرة، قوله: (وجهه) و(له) على اللفظ، و(عليهم) و(لهم) على المعنى؛ لأنه مجموع ^(١٣٤).

٢- الحمل على اللفظ والحمل على الموضع:

- صفة المنادى المفرد:

(١٣٢) ينظر: الفارسي، المسائل الشيرازيات، ٤٨٩/٢.

(١٣٣) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٣٧٤-٣٧٥.

(١٣٤) السابق، ٣١٩/١.

"اعلم أن المنادى المفرد إذا وصف حُمل صفته على الموضع مرة، وعلى اللفظ أخرى، أما الحمل على الموضع فلا شبهة فيه؛ لأن سائر المبنيات يصاحبها التوابع على الموضع دون اللفظ، ... فالمنادى إذا كان موضعه نصبًا لكونه مفعولًا نحو ما تقدم من أن التقدير: (أدعو) أو (أنادي) لم تكن شبهة في نصب صفته، نحو قولك: (يا زيدُ الظريفُ)، ... وأما الرفع في الصفة نحو: (يا زيدُ الظريفُ) فعلى اللفظ دون الموضع" (١٣٥).

- المنفي بـ (لا):

ينفي بـ (لا) المفرد المنسوب، وإذا كان موصوفًا فهو على ثلاثة أضرب، والأمر هنا يتعلق بالأول والثالث: فالأول- تُحمل فيه الصفة على اللفظ، فيقال: "(لا رجلَ ظريفًا عندك)"، فتتصبب الصفة وتتنوُّها؛ وإن كان الموصوف مبنياً إتباعاً للفظ، كما قلت: (يا زيدُ العاقلُ)، فرفعت لتشاكل الموصوف، ... وهو ما ذكرت من أن أصل الاسم الذي يدخل (لا) عليه أن ينتصب انتصاب اسم (إنَّ)، فإذا كان كذلك جاز أن تكون الصفة محمولة على الأصل" (١٣٦). والآخر- تحمل فيه على الموضع، وهو: "أن ترفع الصفة، فنقول: (لا رجلَ ظريفُ الدارِ)؛ لأجل أن (لا) مع ما دخل عليه في موضع رفع بالابتداء، فكأنك قلت: (ما رجلَ ظريفُ في الدارِ)، وإن كان (ما) لا يفيد ما يفيد (لا) من استغراق الجنس" (١٣٧).

- لا حول ولا قوة إلا بالله:

من الأوجه الستة الجائزة في هذه العبارة وجهان مبنيان على الحمل، إما على اللفظ أو على الموضع: أحدهما- لا حول ولا قوة: ببناء (حول) على الفتح، وجعل (لا) الثانية مؤكدة للنفي غير عاملة، وينصب لفظ (قوة) وينون عطفاً على لفظ (حول)؛ لأنه معرب، كما قيل في الصفة: (لا رجلَ ظريفًا عندك). والآخر- لا حول ولا قوة: ببناء (حول) على الفتح، وجعل (لا) الثانية زائدة أَيْضًا غير عاملة، ويرفع لفظ (قوة) عطفاً على موضع (حول) المرفوع، كأنه قيل: (ما حولٌ ولا قوةٌ) (١٣٨).

ثانياً- ما يجوز فيه نوعان مختلفان من الحمل على التأويل:

أ- الحذف والتقدير، والتضمين:

- الإخبار عن الفعل (مجيء الفعل مسنداً إليه):

حد الفعل: أن يكون مسنداً إلى شيء، غير مسند إليه، والإسناد مجراه الإخبار. ثم يعرض ما قد ينقض هذا الحد، وهو المثل: (تسمعُ المعيديَّ خيرٌ من أن تراه)، فأخبر عن الفعل (تسمع) بخبر، فصار مسنداً إليه.

(١٣٥) السابق، ٧٧٠-٧٦٩/٢، ونحو: تأكيد المنادى المفرد ٧٧٤/١، والعطف عليه ٧٧٦/٢-٧٧٧.

(١٣٦) السابق، ٨٠١/٢.

(١٣٧) السابق، ٨٠٢/٢، وكالعطف على اسم (لا) ٨٠٥/٢.

(١٣٨) السابق، ٨٠٦/٢.

وأجاب باستحالة جعل الفعل مخبراً عنه؛ لأنه يأتي خبراً (مسنداً)، وضم الخبر إلى الخبر نقض للعادة، فالفعل (تسمع) محمول على وجهين: أحدهما - حذف (أن)، كأن المثل: (أن تسمع بالمعيدي خير من أن تراه)، و(أن) وما بعده في تأويل المصدر، كأنه قال: (سماعك بالمعيدي خير من رؤيته)، ويوضح هذا التقدير الإتيان بـ (أن) في القرين، أي: (أن تراه)، واختار هذا الوجه؛ لأنه كثير في الكلام وفي التنزيل. والثاني - التضمنين، وهو تنزيل الفعل (تسمع) منزلة المصدر (سماعك) (١٣٩).

- ما يجوز فيه النصب على المفعول معه والنصب على العطف: في قوله تعالى: ﴿فَأَجْمَعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ﴾ (يونس [٧١]).

يحمل نصب (شركاءكم) على وجهين: تضمنين الواو معنى (مع)، أو إضمار فعل ناصب، يقول: "فإن جعلت الواو بمعنى (مع) كان نصب الشركاء كنصب (الطيالسة) في قولك: (جاء البرد والطيالسة)، ويكون الشركاء في المعنى مرفوعاً حتى كأنه قال: (فأجمعوا أمركم وليجمعه شركاؤهم)، كما كان (الطيالسة) كذلك في قولك: (جاء البرد والطيالسة)؛ وإنما حمل على هذا دون أن يكون معطوفاً على لفظ (أمركم) لأجل أن الإجماع لا يقع على الشركاء، وحرف العطف يقوم مقام العامل، فلا تقول: (ضربت زيداً والعلم)؛ لأنه لا يصلح أن تقول: (ضربت العلم)، كذلك لا يكون (شركاءكم) معطوفاً على (أمركم)؛ لأنك لا تقول: (أجمعت شركائي)، وإذا لم يكن معطوفاً على (أمركم) كان منصوباً بمعنى (مع)، كما كانت (الطيالسة)، ويكون في المعنى كقولك: (فأجمعوا أمركم أنتم وشركاؤكم)، وقد قرئ بالرفع إلا أنه ليس بالأعراف. والوجه الثاني: أن يكون (شركاؤكم) منصوباً بفعل مضمر، كأنه - والله أعلم - : (وأجمعوا شركاءكم) (١٤٠).

ب - الحذف والتقدير، والحمل على المعنى:

- وقوع الجملة الإنشائية خبراً للمبتدأ:

الأصل في الخبر أن يكون مما يدخله الصدق والكذب، ولا يقال للأمر والناهي: صدقت أو كذبت، فنحو: (زيداً اضربه)، يتأول على وجهين:

"أحدهما: أن يكون على إضمار القول، كأنه: (زيداً أقول فيه: اضربه)، وإضمار القول مستمر، كقوله تعالى: (والملائكة يدخلون عليهم من كل باب سلام عليكم)، أي: (يقولون سلاماً)، وهذا في التنزيل كثير جداً. والوجه الثاني: أن يكون محمولاً على المعنى، وذلك أن معنى قولك: (اضربه) أوجب عليك ضربه، وإذا

(١٣٩) السابق، ٧٦/١-٧٩.

(١٤٠) السابق، ٦٦٣/١-٦٦٤.

قلت: (زيدٌ أوجبُ عليك ضربَه) كان خبرًا، فلما تُصوّر فيه هذا المعنى استجيز أن يكون (زيدٌ) مبتدأ، و(اضربه) في موضع خبره، كما كان (ضربه) في قولك: (زيدٌ ضربه) ^(١٤١).

المحور الثاني: توظيف الحمل في بناء الأحكام

والمراد أن يبنى الحمل على حمل آخر في إثبات الحكم النحوي، وتشترك أنواع الحمل عند الجرجاني في ذلك: الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، والحمل بمعنى القياس. وصور الاشتراك بينها كالتالي:

١ - التعويض، والحمل على الأكثر:

- الملحق بجمع المذكر السالم (أرضون) و(سنون):

هذه المسألة اجتمع فيها نوعان من الحمل، هما:

- **التعويض:** وقد مر بنا قوله في جمع المذكر السالم: "اختص هذا الجمع بما يعقل، فلم يُقَل: (الجمالُ ذاهبون، والكعاب منكسرون)، ولا (جمالٌ وجملون، وثوبٌ وثوبون)، وكل ما جاء على غير ما ذكرناه فله تأويل، من ذلك: (أرضون) جمع (أرض)، إنما الأصل: أرضات" ^(١٤٢).

- **الحمل على الأكثر:** بعد أن بين التأويل بالحذف والتعويض في (أرضين) ذكر أن (أرض) محمول على باب (سنة) في الإلحاق بجمع المذكر السالم ^(١٤٣). وعن علة هذا الحمل يقول: "وإنما كثر نحو: (ثبون، وسنون) ولم يكثر نحو: (أرضون)؛ لأجل أن المحذوف من نحو: (ثُبة، وقُلة) لام الفعل، والمحذوف من (أرض) تاء التأنيث المردود في (أرضة)، والأصلي أولى أن يُعوض عنه من الزائد؛ ولهذا قلت: إن (أرضون) محمول على نحو: (ثُبون، وقُلون)" ^(١٤٤).

٢ - التقدير، والحمل على النظير والنقيض:

- ضم فاء (ثُبون) و(قُلون):

بعد ثبوت الحمل على التأويل بالحذف والتعويض في باب (سنة) و(سنون)، ذكر الجرجاني نوعين من الحمل في (ثُبون) و(قُلون)، هما:

- **الحمل على التقدير:** وقد مر أن ضمة الفاء في المفرد (ثُبة) غير ضمة الفاء في الجمع (ثُبون)، فإن: "من قال (ثُبون) فلم يكسر كان قياسه أن يعتد اختلاف التقدير في الضمة، كما يفعل ذلك في ضمة صاد

(١٤١) السابق، ٢٥٢/١-٢٥٣.

(١٤٢) السابق، ١٩٥/١.

(١٤٣) السابق، ١٩٧/١.

(١٤٤) السابق، ١٩٨/١.

(يا منصُ) في الحاليين على^(١٤٥). فأحال على باب الترقيم، وقد سبق الحديث عن تقدير الحركة الإعرابية في: (يا منصُ)، وتقدير الحركة الصرفية في: (ثُبَّة) و(ثُبُون)، و(فُلْكَ) للمفرد والجمع.

- **الحمل على النظير والنقيض:** في كل ما استدل به في الفقرة السابقة حمل التقدير في (ثُبَّة) و(ثُبُون) على النقيض: (يا منصُ)؛ لأن الحركة إعرابية، وعلى النظير: (فُلْكَ)؛ لأن الحركة صرفية على فاء الكلمة، فأراد إثبات أن حركة الصدر في الجمع غير حركة الصدر في المفرد، والعلة: أن الأصل في المفرد (ثُبَّة) و(قُلَّة) أن لا يجمع جمع المذكر السالم، ك (زَيْد وَزَيْدُونَ)، فتبقى حركة الفاء على الأصل، وعاد إلى الاستئناس بالحمل على النظير في نحو: (القَوْد)، فعلة تصحيح العين أن الألف في (باب) ليس أصلاً، بل منقلب عن حرف متحرك، وكذلك الضمة في الجمع (ثُبُون) و(قُلُون) ليست هي الباقية على الأصل، يقول: "ويوضح هذا عندي أنهم قالوا: (باب) و(دار) فقبلوا حرف اللين أَلْفاً؛ إذ الأصل: (بَوْب) و(دَوْر)، ثم صحوا في بعض المواضع فقالوا: (القَوْد) و(الحَوْكَة). فكما يُعتقد في باب (دار) أنه (فَعَلَّ) بتحريك العين، وأن الألف بدل من حرف متحرك، وإن كانت الحركة غير موجودة في اللفظ وجودها في (القَوْد)، كذلك يعتقد في (ثُبُون) و(قُلُون) أن الضمة في الجمع غير الضمة في الأفراد، نحو: (ثُبَّة) و(قُلَّة)؛ بدلالة أنهم قالوا: (ثُبُون) و(سِنُون)، فغيروا الحركة وإن لم يحصل الاختلاف في لفظ (قُلُون) كما ظهر في (سِنُون)؛ حملاً للشيء على نظيره؛ إذ قد علم أن غرضهم في كسر الصدر من (سِنُون) أن يعلم أنه ليس ك (الزَيْدُون)، كما أن الغرض في (القَوْد) أن يعلم أن نحو: (باب) و(دار) ليس الألف أصلاً فيه، وأنه قد انقلب عن حرف متحرك فيه، فاعرفه^(١٤٦).

٣- التضمين، والتقدير، والحمل على النظير:

- بناء التعجب من فعل المفعول الملازم لهذه الصيغة:

الفعل المبني للمفعول به لا يبنى منه فعل التعجب، فلا يقال: (ما أضربه) من (ضَرِبَ زَيْدٌ)، بمعنى: ما أكثر ضَرْبَ عمرو له^(١٤٧)، ثم يذكر الجرجاني جواز التعجب من الفعل الملازم لصيغة المفعول الذي يؤدي معنى فعل الفاعل، كقولهم: (أَرْهَى) في (رُهِيَ)، و(أَجَنَّ) في (جُنَّ)، و(أَعْرَفَ) من (عُرِفَ)، و(أَشْهَرَ) من (شُهِرَ)، و(أَعْنَى) من (عُنِيَ)^(١٤٨). وعلق على ما ذكره سيبويه في قولهم: (ما أشهاها) بمعنى (ما أفضلها)، و(ما أمقته) بما يمكن ترتيبه على النحو الآتي:

(١٤٥) السابق، ١/١٩٧.

(١٤٦) السابق، ١/١٩٧-١٩٨.

(١٤٧) السابق، ١/٣٨٣.

(١٤٨) السابق، ١/٣٨٥-٣٨٦.

أولاً- نيابة (فُعِلَ) الملازم لصيغة البناء للمفعول عن (فُعِلَ) الدال على الغريزة، نحو: زُهِِي وَجُنَّ، والنيابة في تأدية معنى فعل الفاعل من حصول الصفة في الشيء، وكونه عليها، وهذا تضمين.

ثانياً- حمل (ما أشهاها) على تقدير (فُعِلَ): شَهُو، وإن لم يستعمل، ثم أتبع ذلك بالحمل من جانبين:

- الحمل على التقدير: تقدير (فُعِلَ) في (ما أشهاها) يستلزم تقدير فعلٍ له جرى مجرى الغرائز، فقدره من الأصل (فُعِلَ): شَهُو؛ يقال: شها يشهو، ولم يقدره من (فُعِلَ): شَهِي يشهى^(١٤٩)، وهو غير دال على الغريزة، ثم يجري مجرى (فُعِلَ)، فيدخله التعجب، على ما قاله سيبويه، فهذا تقدير محمول على تقدير، كما أن الأفعال: (ضَرَبَ) و(عَلِمَ) و(كَتَبَ) أصل، وإذا جرت مجرى الغريزة جعلت على (فُعِلَ)، فيدخلها التعجب^(١٥٠).

- الحمل على النظر: استدل على صحة حمل (ما أشهاها) على تقدير (فُعِلَ) بقولهم: (شَهِي)، فدل على الفعل (شَهُو)، كما أن النظر في ترك الأصل وعدم الاستعمال وهو الصفة المشبهة: (رفيع) قد دل على الفعل (زُفَع).

ثالثاً- (ما أمقته) فيه حملان:

- حمله سيبويه على تقدير (فُعِلَ) وإن لم يُستعمل، وسبيل ذلك الحمل على النظر في المعنى، فقولهم (مَقِيت) في المعنى مثل (بغيض) من (بَغُضْ)؛ فدل على (مَقِيت).

- وجوز عبد القاهر أن يكون من قولهم: (مَقِيت) حملاً على النظر في المعنى: (شَهَر، وَزُهِِي) في لزوم صيغة المفعول، والنيابة عن فعل الفاعل، فينوب عن (مَقِيت)، وتكون منه صيغة المبالغة (مَقِيت)، واسم المفعول (مَمَقُوت)، كما قيل: (مزهُو) من (زُهِِي)، و(مجنون) من (جُنَّ).

- علل عبد القاهر عدم حمل سيبويه للفعل (أمقته) على (فُعِلَ) بعدم تمكنه في النيابة عن فعل الفاعل كما تمكن (زُهِِي) و(جُنَّ) و(شَهَر)؛ لأن (مَقِيت) يأتي كثيراً على معنى فعل المفعول، مثل: ضَرَبَ الرجل. ولكنه لم يقر بذلك، بل ذهب إلى تبني رأيه، وعصده بالحمل على النظر في عدم التمكن، وهو اسم التفضيل، فقال: "ولا يمتنع مع ذلك أن يُحمل على أن يكون من (مَقِيت) بمعنى كذلك، ك (أزهي) و(أشهر)، فقد جاء في أفعال لم تتمكن تمكن (زُهِِي) و(جُنَّ) و(شَهَر)، وذلك قولهم: (أَحْمَدَ) و(أَهْيَبَ) و(أَعْيَبَ)، فهذا من (حَمِدَ) و(هَيَّبَ) و(عَيَّبَ). وأنت إذا قلت: (هَيَّبَ الرجل)، و(عَيَّبَ كذا) أردت: هابَه هائبٌ، وعابَه عائبٌ. وكذا

(١٤٩) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (شها)، ٤٤٥/١٤.

(١٥٠) ينظر: الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ٣٧٨/١، ٣٨٣.

(أحمد الرجل) تريد: حمده حامدٌ، وقد يُتصوّر فيه خصوصاً أن يكون بمعنى (رُهي) في إفادة معنى الفاعل، كقولك: (حُمِدَتْ هذه الخصلة) تريد: هي مما يُحمد^(١٥١).

فتجوز عبد القاهر حمل (ما أمقته) على (مُقِت) استند فيه إلى الحمل على نظيره (أفعل التفضيل) مما لم يتمكن فيه النيابة عن فعل الفاعل، وأفعل التفضيل نفسه يمر بنوعين من الحمل: الحمل على التضمين، ثم الحمل على التقدير، وذلك على التفصيل الآتي:

١- اسم التفضيل من (حَمِدَ وَهَيَّبَ وَعَيَّبَ): أحمَدُ وأهَيَّبُ وأعيَّبُ، وهي أفعال لم تتمكن في إفادة معنى فعل الفاعل تمكن (رُهي) و(جُنَّ) و(شُهرَ).

٢- حملت هذه الأفعال على تقدير (فَعَلَ) الذي لم يستعمل، ونابت منابه، ولم تُحمل على هذا التقدير إلا بعد أن حملت على تضمين أفعال تدل على الغريزة، ف (حَمَدَ) بمعنى: شَرُفَ وَجَمَلَّ، و(عَيَّبَ) بمعنى: قَبَحَ وَرَذَلَ، و(عَيَّبَ) بمعنى: عَظُمَ وَجَلَّ (جَلَّلَ).

٣- بعد ثبات الحكم في اسم التفضيل مما لم يتمكن في معنى فعل الفاعل حُمِلَ عليه التعجب، وهذا من باب حمل النظير على النظير في اللفظ والمعنى.

٤- استأنس على ذلك بما حُمِلَ فيه النظير على النظير في المعنى، فقال: "ويؤنسك بهذا الباب كله من أن أصولهم أبداً إجراء الشيء مجرى ما يدخله معناه، وإن خالفه في موضوعه وأصله، ووقع وضعه على ما ينافي دخول الحكم المقصود فيه"^(١٥٢)، نحو:

- حمل عين الفعل (افتعل) المعتل على عين (تفاعل) الذي يجب فيها التصحيح؛ لالتقاء ألفين في حال الإلعال، ويلزم سقوط إحداهما، فيبطل البناء، فصححت الواو في قولهم: (اجْتَوَر)؛ لأنه في معنى (تجاوز) مع عدم وجود العلة الموجبة له.

- فتح عين الفعل (يَذُر) الذي لا يُفتح إلا إذا كان الماضي مكسور العين، أو كان العين أو اللام حرف حلق؛ لأنه في معنى (يَدْعُ).

ثم يقول: "وهذا أصل مستمر في كلامهم لا تكاد تجد باباً لم يؤخذ به في موضع منه؛ إذ المناسبة العائدة إلى المعاني وسيلة قوية. وإذا كان كذلك فغير مستند أن يلحق (فَعَلَ) بعض أحكام (فَعَلَ) إذا ناسبه وأدى معناه، ولا يلزم أن يلحق كلَّ أحكام (فَعَلَ)، ويُسوَّى بينهما حتى يقال: (آعَنَ) - مثلاً - واشْهَرُ، فيصاغ منه

(١٥١) السابق، ٣٩٠/١-٣٩١.

(١٥٢) السابق، ٣٩١/١.

الأمر كما يصاغ من (فَعَلَ)، ولكن يقال: (لِثُعَنَ) و(لِثُشَهَرَ)؛ لأنه لو سُويَ بين المشبه والمشبّه به في كل شيء لم يكن ذلك تشبيهاً، بل كان ادعاء أنه نفس ذلك الشيء، وبعض من جنسه^(١٥٣).

ثم عاد إلى الاستدلال بالنظير في عدم التمكن في إفادة معنى فعل الفاعل؛ ليعضد ويقوي ما ذهب إليه في (أَحْمَدَ) و(أَهْيَبَ) و(أَعْيَبَ)، فقال: "ويقوي مجيء (أَفْعَلَ) في (حَمَدَ) و(عَيْبَ) و(هَيْبَ) وإن لم تكن ك (زُهَيَّ) و(شُهِرَ) في إفادة معنى فعل الفاعل أنهم قالوا: (رجلٌ مستورٌ وسِتِيرٌ)، فاستعملوه استعمال (عَفِيفٌ)، والأصل منه (سُتِرَ)، إلا أنه لما لم يُقصد هنا (سِتْرٌ ساتِرٌ) كما يراد إذا قيل: (هذا مستورٌ مُعْطَى) دخله معنى (فَعِيلٌ) و(فَاعِلٌ) ك(عَفِيفٌ) و(زَاهِدٌ). ولم يدخل هذا المعنى في (سُتِرَ)؛ لأنه لم يُستعمل بمعنى (عَفَ) و(زُهِدَ)، وإذا جاز هذا جاز أيضاً أن يُعتبر معنى فَعَلَ الفاعل في (حَمَدَ) و(عَيْبَ) و(هَيْبَ) في حال النقص، فيقال: (أَعْيَبُ) و(أَهْيَبُ) و(أَحْمَدُ)، ولا يُعتبر ذلك في غيره، فلا يقال: (عَيْبَ) و(هَيْبَ) على حد (زُهَيَّ) و(جُنَّ)، وعلى ذلك نقول: (هو أَسْتَرُ)، فتعتبره اعتبار (أَعَفَ) و(أَزْهَدَ)^(١٥٤).

٤ - الحمل على الظاهر، والتضمين، والنظير:

- تعدية

الفعل (استغفر) بحرف الجر (من):

ذكر أن هذه التعدية متفق عليها عند سيبويه والنحاة من بعده، نحو: (استغفرت الله من ذنبٍ)، ويحذف الحرف اتساعاً فيقال: (استغفرت ذنباً). وقد خالفهم في هذا التأصيل؛ لأن (استغفرت) بمعنى (سألت الله أن يغفر)، والسين والتاء يجريان مجرى همزة النقل في التعدية للمفعول إذا كانا بمعنى الطلب والسؤال، نحو: (نطق زيدٌ)، و(استنطقت زيداً)، والفعل (غفر) يتعدى إلى مفعول واحد بغير حرف الجر، نحو: (غفر الله ذنبه)، ولو كان (استغفرت الله ذنباً) مثل: (اخترت الرجال زيداً)، في كون الفعل متعدياً بحرف الجر في الأصل: (اخترت من الرجال زيداً)؛ لوجب الاستعمال نفسه في (غفرت)، فيقال: (غفر الله من ذنبه)، ولا خلاف في امتناعه. ثم يقول: "وإذا كان الأمر على هذه الجملة كان تعدية (استغفرت) ب (من) فرعاً، وكائناً من باب الحمل على المعنى والنظير، كقوله تعالى ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ﴾ ﴿٦٣﴾ النور [٦٣]."

الأصل: يخالفون أمره، لكن لما كان فيه معنى (يعدلون) و(ينحرفون) عُدِّي ب(عن)، فكذلك (استغفرت) لما كان في معنى (تبث) و(أنبت) عُدِّي ب (من). فإذا قيل: (استغفرت الله ذنباً) كان بمنزلة أن يقال: (خالفت أمر زيد) في جريه على أصله وموضوعه^(١٥٥).

(١٥٣) السابق، ٣٩١/١-٣٩٢.

(١٥٤) السابق، ٣٩٢/١-٣٩٣.

(١٥٥) السابق، ٦١٥/١-٦١٦.

فالتضمين كما يظهر في نص كلامه صورة من صور الحمل على المعنى، وعلة لخروج (استغفرت) عن الأصل وتعديته بـ (من)، هذا تأويله في المسألة، وتفصيله كالتالي:

الأصل: عدم التعدية، والفرع: تعديته بحرف الجر، حملاً على النظير (خالف) من جانبيين:

الأول- الجريان على الأصل، فلا يتعديان بحرف الجر، يقال: (استغفرتُ الله ذنباً)، كما يقال: (خالفْتُ أَمْرَ زيدٍ)، والحمل على أصل القاعدة، أو ما يستحقانه في الأصل حمل على الظاهر.

الثاني- الخروج عن الأصل؛ لعلّة التضمين، فالفعل (يخالفون) تعدى بـ (عن) في الآية؛ لأنه ضَمَّنَ معنى (يعدلون)، والفعل (استغفرتُ) تعدى بـ (من)؛ لأنه ضَمَّنَ معنى (تبتُّ)، نحو: (تبتُّ من ذنبٍ).

أما ما ذهب إليه النحاة فتأوله بقوله: "إنه - وإن كان مستحقاً في أصله أن يتعدى بغير (من) - فإنهم لما تأولوا فيه معنى (تبتُّ)، وأجروه مجراه صار التعدي بـ (من) أصلاً فيه، فلما حذف في بعض المواضع كان حكمه حكم (اخترتُ) في كونه معدولاً به عن التعدي بـ (من) إلى تناول الاسم بنفسه، هذا ما يمكن أن يقال فيه"^(١٥٦). فيكون محمولاً على النظير (اخترتُ)؛ إذ الأصل التعدي بحرف الجر (من)، والخروج عن الأصل (الفرع) عدم تعديته.

ويمكن في نص عبد القاهر توجيه آخر يجمع بين مذهبه ومذهب النحاة، وهو الأخذ برأي الشاطبي في القياس الأصلي والقياس الاستعمالي، أو أصل القياس وأصل الاستعمال^(١٥٧)، على النحو التالي:

القياس الأصلي: عدم التعدية بحرف الجر على رأي الجرجاني، وهو الأصل الأول.

القياس الاستعمالي: الخروج عن الأصل (الفرع)، وهو التعدية على رأي النحاة؛ حملاً على التضمين والنظير، ويكون أصلاً ثانياً؛ لأنه يتفرع عنه الرأي الثالث (فرع الفرع)، وهو حذف حرف الجر من باب الاتساع.

٥ - الحذف والتقدير، والحمل على الموضع:

- دخول الفاء على جواب الشرط غير المجزوم:

من مواطن دخول الفاء على الجواب أن يكون ما بعدها فعلاً لا يمكن جزمه، يقول: "ولا يقع بعد الفاء فعل يمكن جزمه إلا على إضمارٍ يصرفه عن الجزم، وذلك قوله تعالى: ﴿فَمَنْ يُؤْمِنُ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَحْصَ وَلَا رَهَقًا﴾ ﴿١٣﴾ الجن. [١٣].
التقدير: (فهو لا يخاف)؛ لأجل أنك لو لم تقدر ذلك لم يكن للفاء وجهٌ من حيث أنها تأتي عند امتناع الجزم، ... ولو لم يكن الأصل في الجواب أن يكون فعلاً مجزوماً نحو: (إن تضربتُ أضربتُ)، وكان الفاء مع ما

(١٥٦) السابق، ٦١٦/١.

(١٥٧) ينظر: الشاطبي، المقاصد الشافية، ١٣٠-١٣١.

بعده غير واقع موقع الفعل المجزوم وفرعًا عليه لما جاء نحو قولك: (إِنْ تَأْتِي أَنَا أَكْرُمُكَ وَأَعْظَمُ أَمْرَكَ) بالجزم حملًا على موضع (فَأَنَا أَكْرُمُكَ)^(١٥٨).

نتائج البحث

- تطرق البحث لمفهوم الحمل في اصطلاح النحاة الذي يأتي على صورتين: مغاير للقياس، وموافق أو مرادف له.
- الحمل عند عبد القاهر الجرجاني له ثلاثة أنواع رئيسة، هي: الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، والحمل على معنى القياس النحوي.
- الحمل على الظاهر له ثلاث صور: الحمل على أصل الوضع للحرف والكلمة والتركيب، والحمل على أصل القاعدة (أو القاعدة الأصلية) إعرابًا وبناءً، والحمل على اللفظ؛ لأنه من الحمل على أصل القاعدة التي تجري على اللفظ السابق.
- لم يصرح من النحاة بأن الحمل على اللفظ حمل على الظاهر إلا القلة، منهم: ابن جني، وعبد القاهر الجرجاني، والرضي، وابن أبي الربيع، والمرادي، والشاطبي؛ لأنه مقابل للحمل على التأويل. ويظهر في مواضع، منها: إعادة الضمير المطابق لما قبله لفظًا، وتابع اسم (لا) النافية للجنس، وتابع المنادى.
- صور الحمل على التأويل كالتالي: الحذف والتقدير، والتعويض، والزيادة، والتقديم والتأخير، والتضمين، والحمل على المعنى، والحمل على الموضع، والحمل على التوهم، والحمل على الأكثر.
- لا يفرق عبد القاهر بين مصطلحي الحذف والإضمار؛ لأنهما بمعنى واحد.
- الحمل على التقدير يطلق على ما لا حذف فيه، كتقدير الحركة الإعرابية، وتقدير الجملة، أو أجزاء من الجملة. وقد تحدث عبد القاهر عن نوعين آخرين يضافان إليهما، وهما: تقدير الحركة الصرفية، وتقدير البنية الصرفية.
- الزيادة إما أن تكون في التركيب، وإما في بناء الكلمة.
- يندرج تحت الحمل على المعنى: التضمين، والحمل على الموضع، والحمل على التوهم.
- الحمل على الموضع أو إعراب الموضع يكون لما صُرف عما يستحقه من الإعراب.
- الحمل على التوهم يأتي بمعنى الغلط والسهو، ولا يقتصر على باب العطف، بل يرد في غيره من الأبواب، مثل: باب الابتداء، وباب المجازاة. ويستعمله في سياق الآيات الكريمة التي يؤدي الأخذ بظاهرها إلى مخالفة القاعدة، أو مخالفة المعنى المراد.

(١٥٨) الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، ١٠٩٩/٢-١١٠٠.

- الحمل على معنى القياس يرتبط بعلة الشبه أو التشابه، ويكون بحمل فرع على أصل، سواء كانا من باب حمل النظر على النظر، أو النقيض على النقيض، أو سواهما، كحمل اسم الفاعل على فعله في العمل، وحمل الصفة المشبهة على الفعل في الحكم ذاته، ولكن بواسطة اسم الفاعل؛ لأنها تشبهه في التذكير والتأنيث، والتنثية والجمع.

- النظر في القياس يطلق على النظر في اللفظ والمعنى، أو في أحدهما، ويطلق عند الجرجاني أيضًا على النظر اللفظي: في العمل.

- النقيض وال ضد مصطلحان مترادفان عند الجرجاني، لا يفرق بينهما كما فرقت بعض الدراسات الحديثة.

- يجوز في بعض المسائل الحمل على الظاهر والحمل التأويل على النحو التالي:

▪ الحمل على اللفظ وعلى المعنى، والأكثر الحمل على اللفظ.

▪ الحمل على اللفظ وعلى المعنى، والأكثر الحمل على المعنى.

▪ الحمل على اللفظ والمعنى على السواء.

▪ الحمل على اللفظ وعلى الموضع على السواء.

- يجوز في مسائل أخرى الحمل على نوعين مختلفين من أنواع الحمل على التأويل:

▪ الحذف والتقدير والتضمين.

▪ الحذف والتقدير والحمل على المعنى.

- قد يشترك في الحكم أنواع الحمل المختلفة: (الحمل على الظاهر، والحمل على التأويل، والحمل على معنى القياس)، فيُبنى أحدها على الآخر؛ للتعاضد في بعض المسائل، والاستثناس في أخرى بعد ثبوت الحكم، وذلك على النحو التالي:

▪ الحمل على التعويض في (أرضون)، ثم حملها على الأكثر، وهو باب (سنة) المحذوف اللام في الإلحاق بجمع المذكر السالم.

▪ الحمل على التقدير (تقدير الحركة الصرفية)، وبعدها الحمل على النظر والنقيض؛ لإثبات صحة التقدير، كما في مسألة: ضم فاء (ثبون) و(قلون).

▪ الحمل على التضمين والتقدير والنظر، كما في مسألة جواز التعجب من الفعل الملازم لصيغة المفعول الذي يؤدي معنى فعل الفاعل.

▪ الحمل على الظاهر (أصل القاعدة) في تعدية الفعل (استغفر)، ثم الخروج عن الأصل، فيتعدى بحرف الجر (من)؛ لتضمينه معنى (تبث)، وهو محمول على النظر (خالف) في الأصل والخروج عنه.

▪ الحمل على الحذف والتقدير، ثم الحمل على الموضع في مسألة دخول الفاء على جواب الشرط.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

الأزهري، محمد بن أحمد، (٢٠٠١م)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب وآخرين، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

إسماعيل، عبد الرحمن محمد، (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م)، التعويض وأثره في الدراسات النحوية واللغوية، ط١، المكتبة التوفيقية. الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد، (١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية.

البيضاوي، عبد الفتاح حسن، (١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين، ط١، عمان: دار الفكر.

البغدادي، عبد القادر بن عمر، (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط٤، القاهرة: مكتبة الخانجي.

جاء الكريم، عبد الله أحمد، (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، التوهم عند النحاة، ط١، القاهرة: مكتبة الآداب. الجرجاني، عبد القاهر، (١٤١٣هـ-١٩٩٢م)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط٣، القاهرة: مطبعة المدني، جدة: دار المدني.

الجرجاني، عبد القاهر، (١٩٨٢م)، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان، العراق: وزارة الثقافة والإعلام - دار الرشيد.

ابن جني، أبو الفتح، علل التنثية، تحقيق: صبيح التميمي، مصر: مكتبة الثقافة الدينية. ابن جني، أبو الفتح عثمان، (١٣٧١هـ-١٩٥٢م)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، القاهرة: دار الكتب المصرية - المكتبة العلمية.

حامد، أحمد حسن، (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، التضمن في العربية: بحث في البلاغة والنحو، ط١، عمان: دار الشروق، بيروت: الدار العربية للعلوم.

الحداد، عيشة أبو الفتوح، (٢٠١٦م)، "ظاهرة التضمن في النحو العربي وموقف النحاة منها"، الزقازيق: حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية، (العدد السادس).

الحموز، عبد الفتاح أحمد، التأويل النحوي في القرآن الكريم، الرياض: مكتبة الرشد. الحموز، عبد الفتاح أحمد، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، ظاهرة التعويض في العربية وما حمل عليها من مسائل، ط١، عمان: دار عمار.

الخطيب، محمد عبد الفتاح، (١٤٣٤هـ-٢٠١٣م)، ضوابط الفكر النحوي، ط٢، القاهرة: دار البصائر.

- ديوان زهير بن أبي سلمى، (١٤٠٨هـ-١٩٨٨م)، تحقيق: علي فاعور، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ديوان الفرزدق، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحقيق: علي فاعور، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ديوان لبید ربیعۃ العامري، (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، تحقيق: حمدو طماس، ط١، بيروت: دار المعرفة.
- ابن أبي الربيع، عبيد الله بن أحمد، (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م)، الملخص في ضبط قوانين العربية، تحقيق: علي سلطان الحكمي، ط١.
- رشراش، أحمد الهادي، (٢٠١٦م)، "ظاهرة الإضمار في النحو العربي بين وضوح المعنى وسلامة التركيب"، ليبيا: مجلة الجامعي، (العدد ٢٣).
- الرضي، محمد بن الحسن الإستراباذي، (١٤٢١هـ-٢٠٠٠م)، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط١، بيروت: دار الجيل.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرين، ط١، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية- مركز إحياء التراث الإسلامي.
- صالح، قاسم محمد، (٢٠٠٥م)، ظاهرة الحمل على الموضع، الأردن: جامعة جرش- جرش للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، (العدد الثاني).
- العنبيكي، علي عبد الله، (١٤٣٣هـ-٢٠١٢م)، الحمل على المعنى في العربية، ط١، بغداد: ديوان الوقف السني.
- عيد، محمد، (١٤١٠هـ-١٩٨٩م)، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، القاهرة: عالم الكتب.
- العيني، بدر الدين، (١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م)، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، (١٣٩٩هـ-١٩٧٩م)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.
- الفارسي، أبو علي، (١٤١٦هـ-١٩٩٦م)، الإيضاح العضدي، تحقيق: كاظم بحر المرجان، ط٢، بيروت: عالم الكتب.
- الفارسي، أبو علي، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م)، المسائل الشيرازيات، تحقيق: حسن هندواي، ط١، الرياض: كنوز إشبيليا.
- الفيروزبادي، محمد بن يعقوب، (١٤١٥هـ-١٩٩٥م)، القاموس المحيط، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الليثي، عبد المؤمن محمود، (٢٠١٩م)، الحمل على الظاهر في الدرس النحوي، جامعة الأزهر- أسبوط: المجلة العلمية، (العدد ٣٨)، الجزء الثاني.
- المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب.
- المرادي، الحسن بن قاسم، (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م)، شرح التسهيل (القسم النحوي)، تحقيق: محمد عبد النبي عبيد، ط١، المنصورة: مكتبة الإيمان.
- أبو المكارم، علي، (٢٠٠٦م)، أصول التفكير النحوي، ط١، القاهرة: دار غريب.

- أبو المكارم، علي، (٢٠٠٧م)، الحذف والتقدير في النحو العربي، ط١، القاهرة: دار غريب.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- الهروي، علي بن محمد، (١٤١٣هـ-١٩٩٣م)، الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبد المعين الملوح، دمشق: مجمع اللغة العربية.
- ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي، (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، شرح المفصل، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط١، بيروت: المكتبة العلمية.

The grammatical predication according to Abd al-Qahir al-Jurjani in the book (Al-Muqtasid fi Sharh al-Idhah)

Ahmed Abkar Yusuf Mubaraki

*Assistant Professor, Department of Arabic Language, College of Languages and Translation,
University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia*

aamobarki@uj.edu.sa

Abstract. The research handles the grammatical Predication according to Abd al-Qahir al-Jurjani, and its types were as follows: the Predication on the apparent meaning, the Predication on interpretation, and the Predication on the meaning of grammatical analogy which is the focus of the first section. The second section focused on employing the Predication in grammatical rulings. The study came out with several results, including: The Predication according to the apparent form comes in different forms, namely: the Predication on the origin of the Situation of the letter, the word, and the structure, the Predication on the origin of the rule, the Predication on the word; for it a Predication on the origin of the rule of the previous word, and only some grammarians have stated that. As for the Predication on interpretation, its forms are as follows: deletion and estimation, estimation, compensation and addition, advance and delay, the Predication on the meaning under which the implication falls: (inclusion, the Predication on the position, the Predication on illusion), and the burden on the most. As for the Predication on the meaning of the grammatical analogy, it has been associated to the cause of similarity in the Predication of the branch on the original and vice versa, or the counterpart on the counterpart, or the opposite on the opposite. In some issues, both apparent meaning and interpretation may be applied, or the Predication on one of them is greater than the other. In other issues, the permissibility is based on two types of Predication on interpretation. Two or more types of Predication may participate in constructing a grammatical ruling, so inference from them is a matter of reinforcement and reconciliation.

Keywords: grammatical Predication, Abdul Qahir, Al-Muqtasid, apparent, interpretation, analogy.

قاعدة: لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها في مجال الإعلام

ريم عبيدالله سالم الجهني

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة،

المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

raljuhani@taibahu.edu.sa

المستخلص. لا شك أن ضبط القواعد يُغني عن حفظ كثير من الجزئيات، ويسهل الطريق لمعرفة أحكام الفرعيات، ويُظهر مدى مرونة الفقه الإسلامي وصلاحيته لكل عصرٍ ومصرٍ، ويُبطل دعوى إتهامه بالرجعية والتخلف. وهذا البحث قد تناول قاعدةً مهمةً من القواعد الفقهية الكبرى، وهي: (قاعدة: لا ضرر ولا ضرار، وتطبيقاتها في مجال الإعلام)، ويهدف البحث إلى: ربط التطبيقات المعاصرة بالقواعد الفقهية، وبيان دور القواعد الفقهية في استنباط الأحكام الشرعية، وبيان ثراء الفقه الإسلامي بما اشتمل عليه من قواعد وضوابط ونظريات فقهية، وأن كل ما يستجد من أحداث ونوازل فإن لله -تعالى- فيه حكمًا، يوفق المخلصين من عباده للوصول إليه. ويقوم منهج البحث على: الاستقراء والتأصيل والتطبيق؛ وذلك بتتبع الجزئيات في مظانها ومواردها، وتأصيل القاعدة الفقهية محل الدراسة تأصيلًا علميًا، من خلال كتب الفقه وقواعده، وحصر التطبيقات المتعلقة بها، فيما يخص مجال الإعلام، وبيان الرأي الشرعي فيها، مع ربطها بالقاعدة. وقد ظهر للباحث من خلال البحث أن وسائل الإعلام تعد مصدرًا أساسيًا في نقل الأخبار وتبادل المعلومات، إلى جانب ما تقوم به من دور ترفيهي وتثقيفي لجميع فئات المجتمع؛ مما يستوجب استثمارها في ترسيخ وجوب السمع والطاعة لؤلاة أمورنا، وتوجيه شبابنا إلى ما يعود على وطننا بالنفع والخير.

الكلمات المفتاحية: قاعدة، لا ضرر، لا ضرار، السمع والطاعة.

مقدمة

الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله -تعالى- من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلَّ له، ومن يضلل فلا هاديَّ له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

أمّا بعد؛ فإن القواعد الفقهية ثروة تفرّد بها الفقه الإسلامي، ولا شك أنّ ضبط القواعد يُغني عن حفظ كثير من الجزئيات، وأن حفظها أيسر طريق لمعرفة أحكام الفرعيات؛ إذ من الصعب حفظ حكم كل جزئي على حدة، بينما يسهل حفظ القواعد، وفهم كيفية التفريع عليها، ومعرفة مستثنياتها، وهذا يُعين على معرفة مقاصد الشريعة، ويبرز حكمها وأسرارها، ويُظهر مدى مرونة الفقه واستيعابه للأحكام، ومراعاته للحقوق والواجبات، ويُسهّل على غير المختصين الاطلاع على محاسن الشريعة، ويُبطل دعوى من ينتقصون الفقه، ويتهمونه بالرجعية والتخلف وعدم مسايرة العصر!

والقواعد الفقهية وليدة الأدلة الشرعية والحجج الفقهية؛ إذ هي مؤسسة على ثوابت دينية، مبنية على دعائم قوية، مأخوذة من دلالات النصوص؛ بل منها ما هو نص شرعي ثم جرى مجرى القواعد، مثل قاعدتنا: "لا ضرر ولا ضرار"؛ فإنها نص حديث نبوي، ومن القواعد الكبرى التي تعدّ ركناً من أركان الشريعة، وميزاناً للفقهاء في تقرير الأحكام للمستجدات والحوادث. ومع كثرة المستجدات والتقدم التكنولوجي للمجتمعات، ظهرت الحاجة إلى نقل المعلومات وتبادلها، وبرزت أهمية الإعلام ودوره في ضرورة إحاطة أفراد المجتمع بما يجري فيه من أحداث وتطورات، ووسائل الإعلام تعدّ مصدراً أساسياً ومهماً في حياة البشر؛ نظراً لما تمثله من أهمية كبيرة في نقل الأخبار وتبادل المعلومات، وما تقوم به من دور ترفيهي وتثقيفي لدى جميع الفئات.

والإعلام سلاح ذو حدين؛ إما أن يُسهم في تهذيب الأخلاق وتعزيز القيم، وترسيخ العادات السليمة، أو يكون معول هدمٍ لها، فينشر الفوضى والانحلال. ومن هذا المنطلق، يقع على عاتق القائمين على هذه المؤسسة -خصوصاً في عالمنا الإسلامي والعربي- دور كبير في انتقاء ما يُعرض على هذه الوسائل الإعلامية بمختلف أدواتها ومنصّاتها، وتوجيهها نحو بناء وعي جماهيري، وانتقاء المحتوى الإيجابي القيم والمفيد، وتشجيع الشباب على المشاركة في نهضة مجتمعهم، وإيجاد مضامين إعلامية مبتكرة تحترم الذوق العام للمجتمع وترتقي بمنظومة القيم والأخلاق فيه؛ لذلك كان مطلوباً من وسائل الإعلام أن تتضبط بالأحكام الشرعية، وتسترشد بالقواعد والضوابط الفقهية؛ حتى تتمكن من تجسيد الإسلام عقيدةً ومنهج حياةً، بكل ما تحمل الكلمة من معنى.

وقد عقدت العزم -مستعينةً بحول الله وقوّته- على دراسة هذه القاعدة، وتطبيقها على وسائل الإعلام، مؤصّلةً للقاعدة، ممّهدةً لها بما يوضحها، ذاكرةً أهم التطبيقات المتعلقة بها، مع ربط الفرع بقاعدته، وبيان الحكم الشرعي لكل فرع، مدعمةً ذلك بالدليل.

والله -تعالى- أسأل التوفيق والسداد؛ إنه وليّ ذلك والقادر عليه.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية الموضوع في النقاط التالية:

١. أن قاعدة "لا ضرر ولا ضرار" من القواعد الكبرى التي عليها مدارُ الفقه، وتطبيق هذه القاعدة في مجال الإعلام يُعدُّ عملاً جديداً، وإضافةً حقيقية للمكتبة العلمية، خصوصاً مع عدم وجود دراسة وافية وشاملة تجمع جزئيات الموضوع، وتستوفي أحكامه.
٢. أن حصر الفروع والجزئيات الفقهية وضبط قواعدها يُسهم في فهم طرق الفتوى، ويُعين على فهم ومعرفة مناهج الاستدلال، وطرق الاستنباط، ويُطلع الفقيه على مآخذ الفقه وحقائقه.

أسباب البحث:

تتلخص أسباب دراستي لهذا الموضوع في النقاط التالية:

١. أن وسائل الإعلام تقوم بدور كبير في تشكيل وعي المجتمع، وبناء الشعور النفسي العام والولاء والانتماء للوطن. ولا شك أن سوء استخدام هذه المنصات الإعلامية يؤدي إلى الكثير من المشكلات والأخطار؛ ممَّا يستدعي معرفة حقيقتها، وبيان ما يتعلق بها من أحكام.
٢. أن وسائل الإعلام تُعدُّ مصدرًا مهمًّا من مصادر التوجيه والتنقيف والمعرفة؛ ممَّا يستوجب استثمارها في توجيه شبابنا نحو ما يعود على أوطاننا بالنفع والخير.

الدراسات السابقة:

- لم أقف -حسب اطلاعي- على دراسة مستقلة تناولت: "قاعدة لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها في مجال الإعلام"، بيدَّ أنني وجدت بعض الدراسات التي لها صلة بالقاعدة، ومنها:
١. "قاعدة لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها في أحكام الأسرة"، د. أحمد محمد صالح عذب، منشور بجامعة القاهرة، كلية دار العلوم، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، العدد (٢٧)، السنة: ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.
 ٢. "قاعدة لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها الفقهية المعاصرة في النكاح"، رسالة ماجستير، الباحث: محمد حميدي، جامعة سورا كرتا المحمدية، عام ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
 ٣. "قاعدة لا ضرر ولا ضرار وتطبيقاتها في المعاملات المالية"، الباحث: جديد الجودي، بحث منشور بمجلة الفكر القانوني والسياسي، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة: عمار ثلجي، الأغواط، مجلد (٧)، العدد (١)، سنة ٢٠٢٣م.

وهذه الدراسات وإن كانت في القاعدة -لا ضرر ولا ضرار- محل دراستي، وأنني -ولا شك- قد استقدت منها، واستلهمت من فكرتها؛ فإنها تتعلق بموضوعات مختلفة عن موضوع دراستي، وتتناول القاعدة من زاوية أخرى، كما هو واضح؛ فهي ليست في صميم دراستي، وسأقوم بتأصيل القاعدة محل البحث وشرح ألفاظها، والدليل عليها وأشهر صيغها، وأذكر أهم القواعد الفرعية المندرجة تحتها. وهذا لم تتعرض له هذه الدراسات، ثم أقوم بذكر مجموعة من

التطبيقات الفقهية المعاصرة المتعلقة بالقاعدة في مجال الإعلام، وأربطها بالقاعدة الكلية محل دراستي.

مشكلة الدراسة:

تمّ حصر مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات، ومن خلال البحث سيتم الإجابة عنها، وأهم هذه التساؤلات: ما المراد بالقاعدة الفقهية؟ وما مفهوم الإعلام؟ ما المراد بنفي الضرر؟ وما الضرر؟ وما التطبيقات المتعلقة بالقاعدة؟ هدف البحث: بيان دور القواعد الفقهية في استنباط الأحكام الشرعية في مجال الإعلام، ووقوف المسلم على هذه الأحكام؛ ليكون على وعي وبصيرة. حدود البحث: قاعدة لا ضرر ولا ضرار تأصيلًا وتطبيقًا على مجال الإعلام، مع التركيز على الموضوع وتجنب الاستطراد.

منهج البحث وإجراءاته:

يقوم منهج البحث على الاستقراء والتأصيل والتطبيق، حيث تقوم الباحثة بتتبع الجزئيات في مظائنه وموارده، وتأصيل القاعدة، ثم حصر التطبيقات المعاصرة المتعلقة بها، وبيان الرأي الشرعي فيها.

أما إجراءات البحث فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. تأصيل القاعدة تأصيلًا علميًا من كتب الفقه والقواعد المعتمدة، ولا ألجأ للغزو بالواسطة إلا عند تعذر المصدر الأصيل.
2. جمع التطبيقات والمسائل، وترتيبها ووضعها تحت قاعدتها، مع بيان وجه ارتباط الفرع بقاعدتها؛ سواء كانت تتعلق بالقاعدة الكلية، أو بقاعدة فرعية من القواعد المندرجة تحتها.
3. المسائل الواردة، إن كانت من مواضع الاتفاق أذكر حكمها بدليله، وإن كانت خلافية أحرر النزاع، وموطن الخلاف، وأذكر الأقوال وأنسب كل قول إلى قائله، مدعمة ذلك بالدليل.
4. التعريف بمفردات البحث الغربية الواردة في البحث، وتوثيقها من كتب المعاجم والمصطلحات الخاصة.
5. العناية بصحة المکتوب، وسلامته لغويًا وعلميًّا، مع الاهتمام بقواعد الإملاء، وعلامات الترقيم، وضبط ما يترتب على عدم ضبطه شيء من اللبس، أو الغموض.
6. عزو الآيات القرآنية إلى سورها، مع ذكر رقم الآية، ووضع الآية بين هلالين على هذا الشكل: ﴿...﴾.
7. تخريج الأحاديث النبوية والآثار؛ بذكر: الكتاب، والباب، والجزء، ورقم الصفحة، والحديث - إن أمكن - مع الحكم عليه، إن لم يكن في الصحيحين أو في أحدهما.

خطة البحث:

يشتمل البحث على: مقدمة وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس علمية. المقدمة: في التعريف بأهمية وأسباب اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، ومشكلة الدراسة، ومنهج البحث، وخطته. التمهيد: في التعريف بمصطلحات البحث. المبحث الأول: معنى القاعدة، وأهم ما يندرج تحتها؛ وفيه مطلبان: الأول: معنى القاعدة ودليلها، وأشهر صيغها. الثاني: أهم القواعد المندرجة تحت القاعدة. المبحث الثاني: تطبيقات القاعدة المتعلقة بالإعلام؛ وفيه خمسة مطالب: الأول: ترسيخ مفهوم وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر. الثاني: عدم نقل الأنباء والمعلومات الكاذبة. الثالث: عدم ترويح الإشاعات التي تضر بالمجتمع. الرابع: استخدام أساليب غير أخلاقية في الدعاية والإعلان. الخامس: عدم التحريض وإثارة الفتن وما يضر بوحدة الأمة. وأما الخاتمة: فيها أهم النتائج والتوصيات، وقائمة بأهم المراجع، وفهرس للآيات، وفهرس للأحاديث، وفهرس للموضوعات.

تمهيد

أولاً: تعريف القاعدة الفقهية

"القاعدة الفقهية" باعتبارها مركباً -يدل جزؤه على جزء معناه، ويتوقف فهم المراد منه على فهم كل جزء من جزئياته- يستدعي معرفة كل مفردة على حدة، فنعرّف أولاً "القاعدة"، ثم نعرّف "الفقهية".

والقاعدة لغة: الأساس، والأسس للبنيان، وتُجمع على: قواعد. وقواعد البيت أساسه، وتُطلق ويراد بها المعنى الحسي، ومنه قوله: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ ١٢٧﴾ البقرة [١٢٧]، وقوله: ﴿فَاتَى اللَّهُ بُيُوتَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ ٢٦﴾ النحل [٢٦].

وتُطلق ويراد بها المعنى المعنوي؛ أي المجازي، ومنه: قواعد الشرع؛ أي: أسسه وأصوله^(١). واصطلاحاً: "قضية كلية منطبقة على جميع جزئياتها"؛ أي: فروعها^(٢).

(١) ينظر: تهذيب اللغة، للأزهري ١/١٣٧، مقاييس اللغة، لابن فارس ٨/١٠٨، القاموس المحيط، للفيروزآبادي ١/٣٢٨، لسان العرب،

لابن منظور ٣/٣٦١، المصباح المنير، للفيومي ٢/٥١٠.

(٢) التعريفات، للجرجاني ص ١٧١، ينظر: المصباح المنير، للفيومي ٢/٨٠٩.

و"الفقهية" نسبةً إلى الفقه، والفقه لغةً: العلمُ بالشيء، والفهم له^(٣).
واصطلاحًا هو: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية^(٤).
وأما باعتبار كونه علمًا ولقبًا؛ فقد تباينت تعاريفُ العلماء له، تبعًا لاختلافهم هل الحكم في القاعدة الفقهية كلي؟ أم أكثرى؟ فمن رأى أنه كلي ينطبق الحكم على جميع جزئياتها، عرّفه بقوله: "أمرٌ كليّ ينطبق على جميع جزئياته؛ لنُعرف أحكامها منه"^(٥).
ومن رأى أنها أكثرية، كابن السبكي وغيره، عرّفها بأنها: "الأمر الكلي الذي ينطبق عليه جزئيات كثيرة يُفهم أحكامها منه"^(٦). ومن المعلوم أن أكثر قواعد الفقه أغلبية، بدليل وجود مسائل كثيرة مستثناة من قواعدها، تخالف أحكامها أحكام تلك القواعد^(٧).
والمختار أن القاعدة الفقهية تنطبق على جميع جزئياتها، والأصل أن تكون كذلك، وأن خروج بعض المستثنيات لا يضر ولا يؤثر في كلية القاعدة؛ لأن كل قاعدة أو أصل له استثناء، وهذا الاستثناء لا يُغيّر من حقيقة القاعدة أو الأصل، ولا تختلُ كليّتها وعمومها من حيث المجموع.

ثانيًا: مفهوم الإعلام

الإعلام لغةً: الإخبار، من أَعْلَمَ يُعْلِمُ إعلامًا، فهو مُعْلِمٌ، والمفعول مُعْلَمٌ؛ يقال: أَعْلَمَهُ الأمرُ، وبالأمر: أَخْبَرَهُ به وعَرَفَهُ إيَّاه. وعلمتُ الشيءَ أَعْلَمُهُ علمًا: عَرَفْتُهُ^(٨). قال الراغب الأصفهاني: "وَأَعْلَمْتُهُ وَعَلَّمْتُهُ في الأصل واحد، إلا أن الإعلام اختصّ بما كان بإخبارٍ سريع، والتّعليم اختصّ بما يكون بتكرير وتكثير؛ حتى يحصل منه أثرٌ في نفس المُتعلِّم"^(٩).
واصطلاحًا هو: تزويد الناس بالأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة، والحقائق الثابتة، التي تساعد على تكوين رأي صائب، في واقعة من الوقائع، ومشكلة من المشكلات، بحيث يعبر هذا الرأي تعبيرًا موضوعيًا، عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم^(١٠).

(٣) ينظر: تهذيب اللغة، للأزهري ٢٦٣/٥، لسان العرب، لابن منظور ٥٢٢/١٣، المصباح المنير، للفيومي ٤٧٩/٢.

(٤) ينظر: التعريفات، للجرجاني ص ١٦٨، الحدود الأنيفة، لزكريا الأنصاري ص ٦٧، التوقيف، للمناوي ص ٢٦٣.

(٥) ينظر: غمز عيون البصائر، للحموي ٥١/١، كشاف اصطلاحات الفنون، للتهانوي ١٢٩٥/٢.

(٦) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن السبكي ١١/١، غمز عيون البصائر، للحموي ٥١/١.

(٧) ينظر: الفروق، للقرافي ٣٦/١، الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية، محمد صدقي آل بورنو ١٦/١.

(٨) ينظر: تهذيب اللغة، للأزهري ٢٥٥/٢، المصباح المنير، للفيومي ٤٢٧/٢، العين، للخليل ١٥٢/٢، معجم اللغة العربية المعاصرة، لأحمد مختار ١٥٤١/٢.

(٩) ينظر: المفردات في غريب القرآن، للراغب الأصفهاني ص ٥٨٠، التوقيف على مهمات التعاريف، للمناوي ص ١٠٢.

(١٠) ينظر: الإعلام والدعاية، د. عبد اللطيف حمزة ص ٧٥، الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، د. محيي الدين عبد الحليم ص ١٤٤، الإعلام الإسلامي، د. إبراهيم الإمام ص ٢٧، رسالة الإعلام في بلاد الإسلام، للشيخ عبد الله بن إبراهيم الأنصاري ٣٧٩/١٣.

والإعلام له دور كبير في جمع الأخبار، ومتابعة الأحداث، والقضايا المهمة، ونقلها بصورة صحيحة، ومتابعة تطوراتها، والعمل على تحليلها والتعقيب عليها؛ للمساعدة في فهم الأحداث، وتقديم محتوى إقناعي توجيهي، يهدف إلى تكوين المواقف والاتجاهات والسلوك^(١١). والإعلام الإسلامي - على وجه الخصوص - له دور كبير في: نشر الدين، ومعالجة القضايا الدينية، والعمل على إعداد جيل يعي الحقائق الدينية، ويتأثر بها في جميع تصرفاته^(١٢).

المبحث الأول: قاعدة لا ضرر ولا ضرار والقواعد المندرجة تحتها

المطلب الأول: معنى القاعدة ودليلها وأشهر صيغها

الضَّرَرُ: ضد النَّفْعِ. والمَضَرَّةُ: خلافُ المَنْفَعَةِ، وَضَرَّهْ يَضُرُّهُ ضَرًّا، وَضَرَّ بِهِ وَأَضَرَ بِهِ، وَضَارَهُ مُضَارَةً وَضِرَارًا؛ بمعنى، والاسمُ الضَّرَرُ، ولكل واحدة من هاتين اللفظتين معنى يختلف عن الآخر، فمعنى "لا ضرر": لا يضر الرجل أخاه ابتداءً. ولا ضِرار: لا يُجَازِيهِ على إضراره، بإدخال الضَّرَرِ عليه، ولكن يعفو ويصفح. والضَّرَرُ ابتداء الفعل، والضِّرار الجزاء عليه^(١٣). والقاعدة مقيدة بغير ما أذن به الشرع من الضَّرَر؛ كالحُدود والتعازير، وسائر العقوبات؛ لأن دَرءَ المفساد مقدَّم على جلب المصالح^(١٤).

وأصل القاعدة حديث نبوي أجمعت الأمة على صحته^(١٥)، هذا الحديث رواه الإمام مالك عن عمرو بن يحيى المازني، عن أبيه، أن رسول الله ﷺ قال: "لا ضرر ولا ضِرار"^(١٦) وقد جاء ذكر هذه القاعدة بصيغ مختلفة، فعبر عنها بعضهم بقوله: "لا ضرر ولا ضِرار"^(١٧)، وعبر بعضهم بقوله: "الضرر يُزال"^(١٨)، وبعضهم بقوله: "الضرر لا يُزال بالضرر"^(١٩).

(١١) ينظر: الأسس العلمية لنظريات الإعلام. د. جيهان رشتي ص ٣٥٧-٣٥٨، الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، د. محيي

الدين عبد الحليم، ص ٢١، الإعلام الإسلامي ودوره في حماية المجتمع من الإرهاب، د. محمد عباس المغني ص ٢٥.

(١٢) ينظر: الإعلام الإسلامي - (المبادئ - النظرية - التطبيق)، د. محمد منير حجاب ص ٢٥-٥١، (بتصرف).

(١٣) ينظر: تهذيب اللغة، الأزهرى ٣١٤/١١، المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده ١٤٨/٨، الصحاح، للجوهري ٧١٩/٢، المحيط في اللغة، للساحب بن عبّاد ١٨٨/٢، لسان العرب، لابن منظور ٤٨٢/٤، النهاية، لابن الأثير ٨١/٣.

(١٤) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن السبكي ٥٤/١.

(١٥) ينظر: المسالك في شرح موطأ مالك، لابن العربي ٤٠٩/٦.

(١٦) رواه مالك مرسلاً، في كتاب: الأقضية، باب: القضاء في المرافق، ص ٤٣٥، رقم: ١٤٢٤/٣٤، وأسنده أصحاب السنن، من رواية أبي سعيد الخدري، ينظر: سنن البيهقي ٦٩/٦، كتاب: الصلح، باب: لا ضرر ولا ضِرار، وسنن الدارقطني ٧٧/٣، كتاب: البيوع، والحاكم في المستدرک ٥٨/٢، كتاب: البيوع، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه.

(١٧) ينظر: الوجيز، آل بورنو ٢٦/١.

(١٨) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن السبكي ٤١/١، الأشباه والنظائر، للسيوطي ص ٧، الأشباه والنظائر، لابن نجيم ص ٧٢.

(١٩) ينظر: المنثور في القواعد الفقهية، للزركشي ٣٢١/٢.

وهذه القواعد الثلاث تتعلق بنفي الضرر، وكيفية دفعه إذا وقع، وهي متباينة؛ فالأولى تنفي وقوع الضرر، والثانية توضح أنه إذا وقع لا بد من إزالته، والثالثة تفيد أن الضرر يُزال، لكن بلا ضرر.

والتعبير بالصيغة الأولى -وهي صيغة الحديث: "لا ضرر ولا ضرار"- عن القاعدة أعم وأشمل وأولى؛ لتضمنه النهي عن الضرر ابتداءً ومقابلاً، فـ: "لا ضرر"، نفي وقوع الضرر ابتداءً، و"لا ضرار" نفي مقابلة الضرر بضررٍ مثله إذا وقع.

والحديث وإن كان خبراً فهو في معنى النهي، والمعنى: "اتركوا كلَّ ضررٍ وكلَّ ضرار". ولأن أصل القاعدة حديث نبوي، مما يُكسبها قوةً في الاستدلال، ويجعلها دليلاً شرعياً صالحاً لاستنباط الأحكام الشرعية، وبناء الحكم، بخلاف قولنا: الضرر يُزال؛ فليس لهذا القول قوة شرعية كنص الخبر^(٢٠).

المطلب الثاني: أهم القواعد المندرجة تحت هذه القاعدة

يندرج تحت هذه القاعدة العديد من القواعد الفرعية، أشهرها:

١. "الضرورات تُبيح المحظورات" بشرط عدم نقصانها عنها؛ أي: أن تكون الضرورة أكثر من المحذور، وأن تكون معتبرة في نظر الشرع^(٢١)، وفي معناها: "إذا ضاق الأمر اتسع"^(٢٢)، وتام القاعدة: "وإذا اتسع ضاق". والمعنى: أنه إذا دعت الضرورة والمشقة إلى اتساع الأمر، فإنه يتسع إلى غاية اندفاع الضرورة والمشقة، فإذا اندفعت وزالت الضرورة الداعية عاد الأمر إلى ما كان عليه قبل نزوله^(٢٣).

٢. "ما أُبِيح للضرورة يُقَدَّر بقَدْرِها"، وتُعَدُّ هذه القاعدة قيداً لقاعدة "الضرورات تُبيح المحظورات"، ومعناها: أن كل ما جُوز للضرورة لا يتجاوز عنها، فمن اضطر إلى أكل الميتة فإنه يأكل بقَدْرِ ما يسد رَمَقَه ويحفظ حياته، وإساعة اللقمة بالخمرة عند الغصة، بمقدار إزالتها، فكأن هذه القاعدة جاءت للتنبيه على أن ما تدعو إليه الضرورة إنما يُرَخَّص منه القدر الذي تندفع به هذه الضرورة، فإذا اندفعت الضرورة عادت الحرمة^(٢٤).

٣. "الضرر لا يزال بالضرر"، وهذه القاعدة قيدٌ لقاعدة: "الضرر يزال"^(٢٥)؛ لأن الضرر مهما كان واجب الإزالة، لكنه يجب بلا إحداث ضررٍ مثله، ولا بأكثر منه بطريق الأولى، فشأنهما

(٢٠) ينظر: الوجيز، لآل بورنو ٢٥١/١، القواعد والضوابط الفقهية، عبد الرحمن بن صالح ٢٧٨/١.

(٢١) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن السبكي ٤٥/١، غمز عيون البصائر، للحموي ٢٧٥/١، الوجيز، لآل بورنو ص ٢٣٨.

(٢٢) ينظر: حاشية العطار ٣٩٨/٣.

(٢٣) ينظر: المنثور، للزركشي ٣١٧/٢، الأشباه والنظائر، لابن نجيم ص ٧٣، الأشباه والنظائر، لابن الملقن ٣٠/١.

(٢٤) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن نجيم ص ٧٣، الأشباه والنظائر، للسيوطي ص ٨٤، غمز عيون البصائر، للحموي ٢٧٦/١.

(٢٥) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن نجيم ص ٧٤، غمز عيون البصائر، للحموي ٢٧٩/١.

شأن الأخص مع الأعم في الحقيقة، بل هما سواء؛ لأنه لو أزيل بالضرر لَمَا صدق الضرر يُزال^{٢٦}؛ فالشرط إذاً أن يُزال الضرر بلا إضرار بالغير، إن أمكن، وإلا فبأخف منه^(٢٧).
٤. "درء المفاسد أولى من جلب المصالح"؛ لأن قصد الشارع تعطيل المفاسد، أو تقليلها قَدَر الإمكان^(٢٨).

المبحث الثاني: تطبيقات القاعدة المتعلقة بالإعلام

المطلب الأول: ترسيخ مفهوم وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر

ممّا يجب على الإعلام أن يقوم به، في ظل قاعدة رفع الضرر، وما يتفرّع عنها من قواعد: ترسيخ مفهوم وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر في المنشط والمكروه، وتحريم شقّ عصا الطاعة لولاة أمورنا، وتحريم الخروج عليهم، وتحريم قتالهم، ونزع يد الطاعة منهم وإن جاروا وظلموا، وتحريم الدعاء عليهم؛ بل يجب الدعاء لهم بالصالح والمعافاة. وهذا من نهج أهل السنة والجماعة وسبيلهم مع ولاة أمرهم^(٢٩).

وقد دلّ على ذلك أدلة كثيرة من القرآن، وتواترت به السنة الصحيحة؛ فمن ذلك قوله: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ﴾ ﴿٥٩﴾ النساء [٥٩]. قال العلماء: المراد بأولي الأمر: من أوجب الله طاعته من الولاة والأمراء؛ هذا قول جماهير السلف والخلف من المفسرين والفقهاء وغيرهم^(٣٠).

وفي حديث تميم الداري -رضي الله عنه- أن النبي ﷺ قال: "الدين النصيحة"، قلنا: لمن؟ قال: لله، ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين وعامتهم^(٣١).

والنصيحة لولاة الأمر هي طاعتهم في الحق، ومعونتهم عليه، وتبئيرهم وتذكيرهم برفق ولطف، وإعلامهم بما غفلوا عنه أو جهلوه في أمر دينهم ومصالح دنياهم، وترك الخروج عليهم إذا ظهر منهم حيف أو سوء عشرة، وتألّف قلوب الناس لطاعتهم، والصلاة خلفهم، والجهاد معهم، وأداء الصدقات إليهم، وأن يدعى لهم بالصالح^(٣٢).

(٢٦) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن السبكي ٤١/١، الأشباه والنظائر للسيوطي ص ٨٦

(٢٧) ينظر: الوجيز في إيضاح قواعد الفقه، لآل بورنو ص ٢٥٩.

(٢٨) ينظر: الأشباه والنظائر، لابن نجيم ص ٧٦، غمز عيون البصائر، للحموي ٢٩٠/١، الأشباه والنظائر، للسيوطي ص ٨٧، الوجيز، لآل بورنو ص ٢٦٥.

(٢٩) ينظر: شرح صحيح البخاري، للأصبهاني ٢٠٧/١، شرح العقيدة الطحاوية، للصالح ٥٤٠/٢، قاعدة مختصرة في وجوب طاعة الله ورسوله وولاة الأمور، لشيخ الإسلام ابن تيمية ص ٦.

(٣٠) ينظر: شرح النووي لصحيح مسلم ٢٢٣/١٢.

(٣١) رواه مسلم في صحيحه، كتاب: الإيمان، باب: بيان أن الدين النصيحة، ٧٤/١، رقم: (٥٥).

(٣٢) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي ٢٢٧/٨، شرح النووي ٣٩/٢، إكمال المعلم، للقاضي عياض ٣٠٧/١.

قال ابن رجب: "وأما النصيحة لأئمة المسلمين؛ فحبُّ صلاحهم ورُشدِهِم وعدلِهِم، وحب اجتماع الأمة عليهم، وكراهة افتراق الأمة عليهم، والتدين بطاعتهم في طاعة الله عز وجل، والبغض لمن رأى الخروج عليهم، وحبُّ إعزازهم في طاعة الله عز وجل" (٣٣).

وعن نافع، عن ابن عمر، عن النبي ﷺ قال: "السمع والطاعة على المرء المسلم فيما أحبَّ وكره، ما لم يؤمر بمعصية، فإذا أمر بمعصية فلا سمع ولا طاعة" (٣٤). يعني: وجوب السمع والطاعة في كل ما يأمر به وليُّ الأمر، أحَبُّه المأمورُ أو كَرِهَهُ، ما لم يأمر بمعصية (٣٥).

وعن عوف بن مالك، أن رسول الله ﷺ قال: "خيارُ أئمتكم الذين تحبونهم ويحبونكم، ويصلون عليكم وتصلون عليهم، وشرارُ أئمتكم الذين تُبغضونهم ويُبغضونكم، وتلعنوهم ويلعنونكم". قيل: يا رسول الله، أفلا نناذبهم بالسيف؟ فقال: "لا، ما أقاموا فيكم الصلاة، وإذا رأيتم من ولائكم شيئاً تكرهونه فاكرهوا عمله، ولا تنزعوا يداً من طاعة" (٣٦).

وفي الحديث دليل على مشروعية محبة الأئمة، والدعاء لهم، وأنه لا يجوز منابذة الأئمة بالسيف ما كانوا مقيمين للصلاة، وعدم الخروج عليهم، وألاً يُشَقَّ عصا المسلمين، وألاً يتسبب في سفك الدماء (٣٧).

فكلُّ هذه الأحاديث -وغيرها كثير- تحتُّ على السمع والطاعة لولاة الأمر في جميع الأحوال، وتحريم الخروج عليهم، وتوجب اجتماع كلمة المسلمين، وعدم الاختلاف؛ فإن الخلاف سبب لفساد الدين والدنيا (٣٨). وقد أجمع العلماء على ذلك، وحكى الإجماع غير واحد من أهل العلم (٣٩).

يجب الحفاظ على وحدة المسلمين واجتماع كلمتهم؛ لأن في الخروج عليهم مفسدة عظيمة؛ لما يترتب عليه من الفتن، وإراقة الدماء، وفساد ذات البين، فتكون المفسدة في عزله أعظم منها في بقاءه (٤٠).

وقد تقرّر شرعاً من خلال قاعدة: "لا ضرر ولا ضرار"، أن درء مفسدة متحققة مقدّم على جلب مصلحة متحققة، فما بالنا بمصلحة متوهمة، في نظر من قُصُر فهمه، وقَلَّ علمه؟! فالسمع والطاعة لولاة الأمر أمر واجب لا خلاف عليه، دلَّ على ذلك الكتاب والسنة وإجماع الأمة (٤١).

(٣٣) جامع العلوم والحكم، لابن رجب ص ٢٠٠.

(٣٤) رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الأحكام، باب: السمع والطاعة للإمام ما لم تكن معصية ٢٦١٢/٦، رقم: ٦٧٢٥؛ ومسلم في صحيحه، كتاب: الإمامة، باب: وجوب طاعة الأمراء في غير معصية وتحريمها في المعصية ١٥/٦، رقم: ١٨٣٩.

(٣٥) ينظر: شرح سنن ابن ماجه ٤٦٦/١٦.

(٣٦) رواه مسلم في صحيحه، كتاب: الإمامة، باب: خيار الأئمة وشرارهم ٢٦/٦، رقم: ١٨٥٥.

(٣٧) ينظر: نيل الأوطار، للشوكاني ٢٠٦/٧.

(٣٨) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢٢٥/١٢.

(٣٩) رسالة إلى أهل الثغر، لأبي الحسن الأشعري ص ١٦٩.

(٤٠) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢٢٥/١٢.

المطلب الثاني: عدم نقل الأنباء والمعلومات الكاذبة

حَثَّ النبي ﷺ على الصدق، فقال: "عليكم بالصدق؛ فإن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يُكْتَبَ عند الله صِدِّيقًا، وإياكم والكذب... إلخ" (٤٢).

والحديث دليلٌ على عِظَم شأن الصدق، وأنه ينتهي بصاحبه إلى الجنة، وعِظَم قُبْح الكذب، وأنه ينتهي بصاحبه إلى النار؛ فإن الصدوق مقبول الحديث عند الناس، مقبول الشهادة عند الحكام، محبوب مرغوب في أحاديثه، والكذوبُ بخلاف هذا كله (٤٣).

وينبغي على الإعلام التآني في التعاطي مع الأمور العظام، ممَّا تتعلّق به مصلحة الأمة، ويعلم أن الطريق الشرعي عند ورود الأمور العامة؛ سواء كان الأمر يتعلّق بأمنٍ أو خوف، أن يُردَّ إلى ولاية أمورنا -حفظهم الله ورعاهم- فما رأوا المصلحة في نشره وإذاعته نُشر، وما رأوا المصلحة في عدم نشره لا يُنشر؛ فليس كلُّ ما يُعلم يُقال، ولو كان حقًّا وصدقًا، قال تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَ الَّذِينَ يَسْتَنَيطُونَهُ مِنْهُمْ ۖ﴾ النساء [٨٣]. فالذي يُقدِّر الخير في الأمور العظام هم أولو الأمر (٤٤).

وقال ﷺ: "مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُتَّقِ خَيْرًا أَوْ لِيَصْمُتْ" (٤٥). معناه: "أنه إذا أراد أن يتكلم، فإن كان ما يتكلم به خيرًا محققًا يُثاب عليه، واجبًا أو مندوبًا، فليتكلم، وإن لم يظهر له أنه خيرٌ يُثاب عليه، فليُصْمِك عن الكلام؛ سواء ظهر له أنه حرام، أو مكروه، أو مباح مستوي الطرفين، فعلى هذا يكون الكلام المباح مأمورًا بتركه مندوبًا إلى الإمساك عنه؛ مخافة انجراره إلى المحرم أو المكروه؛ وهذا يقع في العادة كثيرًا" (٤٦)، وقد قال الله تعالى: ﴿مَا يَلْفُظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ﴾ سورة ق [١٨].

وفي البخاري، من حديث سمرة بن جندب: ".... أمَّا الذي رأيته يُشَقُّ شِدْقُهُ فَكَذَّابٌ، يُحَدِّثُ بالكذبة، فَتَحْمَلُ عَنْهُ حَتَّى تَبْلُغَ الْآفَاقَ، فَيُصْنَعُ بِهِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ" (٤٧). وجُعِلَ عَذَابُهُ فِي الْقَمْرِ؛ لَأَنَّهُ مَوْضِعُ الْمَعْصِيَةِ (٤٨).

(٤١) ينظر: أصول السنة، لابن أبي زَمَيْنٍ ص ٢٧٥، ٢٧٦.

(٤٢) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: البر والصلة والآداب، باب: قبح الكذب وحسن الصدق وفضله ٢٠١٣/٤، رقم: ٢٦٠٧.

(٤٣) ينظر: سبل السلام، للصنعاني ٦٨٦/٢.

(٤٤) ينظر: من ضوابط الإعلام في الإسلام، لال الشيخ ١٣/٦٨، الأبعاد النفسية، لعبد الغني الهمص ص ١٦٦.

(٤٥) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الأدب، باب: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر ١١/٨، رقم: ٦٠١٨.

(٤٦) شرح النووي لصحيح مسلم ١٩/٢.

(٤٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: الاقتداء بسنن رسول الله ﷺ ٩٤/٩، رقم: ٧٢٨٨؛ ومسلم في صحيحه، كتاب: الفضائل، باب: توقيره ﷺ وترك إكثار سؤاله عما لا ضرورة إليه ١٨٣٠/٤، رقم: ١٣٣٧.

(٤٨) ينظر: شرح القسطلاني لصحيح البخاري ٦٣/٩.

وعليه؛ فإنه يحرم نقل أخبار كاذبة ومعلومات غير صحيحة؛ حفاظاً على دين الناس ودنياهم، وأمن المجتمع وسلامته، التي هي من أهم المقاصد الشرعية، ومن ثم منع الضرر الواقع أو المتوقع، ورفع الحرج والخلل الذي يصيب المجتمع، والفتن التي تدمر أفرادها، حيث لا ضرر ولا ضرار.

المطلب الثالث: عدم ترويج الإشاعات التي تضر بالمجتمع

الإشاعات هي: المعلومات أو الأفكار التي يتناقلها الناس، دون أن تكون مستندة إلى مصدر موثوق به، يشهد بصحتها^(٤٩). وقد سمّاها القرآن أراجيف، وأصل الرجف: الحركة والاضطراب الشديد^(٥٠). وهذا المعنى متحقق في الشائعة؛ حيث إنها تُحدث حركة واضطراباً من جرّاء إذاعتها^(٥١).

وهؤلاء الذين يُشيعون الأخبار ويتناقلونها دون تحرّ وتثبتٍ من صدقها، يرجفون بالأمّة ويُفْتَنُون في عَصْدِهَا، وَيُضْعِفُونَ عَزَائِمَهَا. والمسلم مطلوبٌ منه ضبطُ النفس، وتقويةُ عزيمة الأمّة، وإشاعةُ الثقة، وتقوية روابط المجتمع، والحرص على جمع الكلمة، ووحدة الصف، وتحبيب الراعي لرعيته^(٥٢).

لقد حذر الإسلام من إشاعة الخبر الكاذب، ووصف مبتدع الإشاعة ومروجها بأقبح الأوصاف، فوصفه بالفاسق، كما في قوله: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ﴾ [الحجرات ٦]، وبالكاذب، كما في قوله: ﴿إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْكَذِبُونَ﴾ [النحل ١٠٥]، وبالمنافق كما في قوله ﷺ: "آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا أُوْتِمَن خان"^(٥٣).

أما السامع؛ فقد أمره الله بالتثبت ممّا يسمعه، وحذّره من المسارعة إلى تصديق كل ما يبلغه فيقع في ندامة من أمره^(٥٤)، فقال: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلَةٍ فَتُصِيبُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات ٦] ولا شك أن أمن المجتمع واستقراره من أعظم المقاصد التي جاءت بها الشريعة الغراء، وأن تقويت هذا المقصد العظيم ضررٌ كبير، والضرر يُزال؛ عملاً بالقاعدة الفقهية "لا ضرر ولا ضرار"؛ لذا حرّم الإسلام ترويج الإشاعات، وتوعّد محبّي

(٤٩) ينظر: الإشاعة وأثرها على الفرد والمجتمع، د. صفاء عباس، ص ٤.

(٥٠) ينظر: لسان العرب، لابن منظور ١١٣/٩، معجم مقاييس اللغة، لابن فارس ٤٩١/٢، المحكم، لابن سيده ٣٩٣/٧.

(٥١) ينظر: أثر الشائعات، د. هاني كمال ص ١٧.

(٥٢) ينظر: خطر الإشاعة، لعبد العزيز آل الشيخ ١٢/٩٣ - ١٥، الإعلام الإسلامي، د. محيي الدين عبد الحلیم ص ٢١، ٢٢.

(٥٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الإيمان، باب: علامة المنافق ١٦/١، رقم: ٣٣؛ ومسلم في صحيحه، كتاب: الإيمان، باب: بيان خصال المنافق ٧٨/١، رقم: ٥٩.

(٥٤) ينظر: من ضوابط الإعلام في الإسلام، لعبد العزيز آل الشيخ ١٧/٦٨، ١٨، الأبعاد النفسية، للهمص، ص ١٥٩.

إشاعة الفاحشة بالعذاب الأليم في الدنيا والآخرة، قال - سبحانه وتعالى ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ ءَامَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النور ١٩].

المطلب الرابع: استخدام أساليب غير أخلاقية في الدعاية والإعلان

الدعاية هي نشاطٌ يستهدف استمالة الناس؛ ليتصرفوا بطريقةٍ ما كانوا ليتصرفوا بها في غياب الدعاية. فهي تستميل السلوك الإرادي بوسائل الترغيب؛ أي أن محاولات التأثير بوسائل العنف أو الإكراه لا تدخل في المعنى المقصود بهذه الكلمة^(٥٥).

وفي الواقع، فإن الدعاية لا تلتزم بعنصر الحياد غالباً؛ لأن الداعي يلجأ إلى الطرق التي يعتقد أنها أكثر فعالية في تحقيق الأثر المطلوب على سلوك الهدف، بغض النظر عن كون هذه الطرق صادقة أو كاذبة، وبغض النظر كذلك عن أن الهدف قد يكون خيراً وقد يكون شراً^(٥٦).

وأما الإعلان؛ فهو نشر المعلومات عن السلع والخدمات في وسائل النشر، بقصد بيعها، أو المساعدة في بيعها، أو الترويج لها نظير مقابل. ونقطة الخلاف بين الدعاية والإعلان: هو أن مصدر المعلومات في كثير من الأحيان يكون غير معروف في حالة الدعاية^(٥٧).

وللدعاية والإعلان في الواقع أساليب غير مشروعة لا تتفق مع القيم والمثل العليا لمجتمعاتنا، بقصد الوصول إلى أهدافهم، والتأثير في الجماهير. ولا شك أن هذه الأساليب والوسائل محرمة شرعاً؛ لأنها فساد وإفساد، وضررٌ وضرار يلحق المجتمع^(٥٨).

ورغم ما قد يظهر لنا من اشتغال المنتجات المعلّنة عنها على مصلحة أو منفعة دنيوية، فإنها مصلحة مرجوحة، ودُرءُ المفساد الراجحة مقدّمٌ على جلب المصالح المرجوحة، والشرعية مبنية على رعاية مصالح العباد في العاجل والآجل، وقد تقرّر أن اعتناء الشارع بالمنهيات أشد من اعتنائه بالمأمورات.

وقد اعتنت حكومتنا الرشيدة بحماية حقوق مواطنيها والمقيمين على أراضيها، حتى لا يلحقهم ضرر أو يصيبهم أذى من خلال عمليات الغش والتدليس، فجرّمت الغش التجاري بجميع أنواعه، فنصّت المادة الثامنة عشرة من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه: "يعاقب بغرامة لا تزيد على (١.٠٠٠.٠٠٠) مليون ريال، أو بالسجن مدة لا تزيد على ثلاث سنوات، أو بهما معاً، في الحالتين الآتيتين:

(٥٥) ينظر: الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، د. محيي الدين عبد الحليم ص ٧١.

(٥٦) ينظر: الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، د. محيي الدين عبد الحليم ص ٧٢.

(٥٧) ينظر: المصدر السابق ص ٧٥.

(٥٨) ينظر: الإعلام والدعاية، لعبد اللطيف حمزة ص ١٥٩، الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، د. محيي الدين عبد الحليم ص ٧٣.

١. إذا اقترن فعل الخداع -أو الشروع فيه- باستعمال موازين أو مقاييس، أو مكاييل أو دمغات أو آلات فحص أخرى مزيّقة أو مختلفة، أو باستعمال طرق ووسائل من شأنها جعل عملية وزن المنتج أو قياسه، أو كيله، أو فحصه غير صحيحة. أو كان المنتج المغشوش أو المواد المستعملة في غشه مُضِرَّةً بصحة الإنسان أو الحيوان.
٢. إذا ارتُكبت أيُّ من المخالفات المنصوص عليها في المواد: الثالثة، والسابعة، والتاسعة من هذا النظام" (٥٩).

المطلب الخامس: عدم التحريض وإثارة الفتن التي تضر بوحدة الأمة

ينبغي على الإعلام أن يراعي مصلحة المجتمع، ويحترم عقول أبنائه، وعاداتهم التي تتسجم مع الشرع، وألا يلحق ضرراً بالآخرين عن طريق التحريض وإثارة الفتن بين أفراد المجتمع. وينبغي أن يكون الإعلام أداةً من أدوات توحيد الأمة، ودعامة قوية من دعائم بنائها الفكري، والروحي، والحضاري.

وفي حال الفتن واشتداد المحن واضطراب الأحداث، يكون للإعلام دورٌ عظيم في تسيير الأمور، ولا يرتاب في هذا عاقل. وقد بات الإعلام في عصرنا في حال المدلهمات وعظائم الأمور، يؤثر تأثيراً بالغاً في نفوس الناس؛ إما بإثارتها، وإما بتثبيطها. لذا، كان الواجب الحذر في التعاطي مع الأحداث الجسيمة؛ فلا ينقل ما يُثَبِّط عزيمة المسلمين، ويفتُّ من عضدهم، ولا ما يُثِيرهم ويرجف بهم؛ فإن هذا -لا شك- محرّم، لما فيه من ضرر عظيم. وقد كان على عهد النبي ﷺ أناس يستغلون الأحداث بمثل هذه الأمور، ففضح الله أمرهم وتوعّدهم، فقال -سبحانه وتعالى-: ﴿لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ الْمُنَافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ ثُمَّ لَا يُجَاوِرُونَكَ فِيهَا إِلَّا قَلِيلًا ۖ مَلْعُونِينَ أَيْنَمَا ثُقِفُوا أُخِذُوا وَقُتِلُوا تَقْتِيلًا﴾ (٥١) الأحزاب [٦٠، ٦١]

ويجب على الإعلام السمع والطاعة لتوجيهات القيادة الرشيدة في كل حال، وفي أحوال الفتن والشائعات أشد؛ لأنها طاعة في المعروف، حتى لا تختلف الأمة ولا تفترق، فيكون موقف الإعلام تجاه الأحداث الجسام التي تؤثر في الأمة مسانداً لها، داعماً لوحدها، مبتعداً عن التحريض وإثارة الفتن بين أفراد المجتمع ومؤسساته؛ فإن ذلك يضر بالمجتمع، ويؤدي إلى تقويض بُنيانه، ويجعل وحدة الأوطان في مهبط الريح، وكفى بذلك ضرراً وإثمًا.

وقد يؤدي هذا السلوك إلى حجب هذه القنوات، وضياع حق المشاهد، وتعطيل عقود دعاية كانت مبرمةً بين هذه الوسائل الإعلامية وبين بعض الشركات والمؤسسات؛ ممّا يترتب عليه

(٥٩) ينظر: نظام مكافحة الغش التجاري في المملكة العربية السعودية، المواد: الثالثة، السابعة، التاسعة، والثالثة عشر، ص ٣-٥.

ضررٌ عظيم يطل هذه الشركات والمؤسسات، والقاعدة المقررة شرعاً أنه: "لا ضرر ولا ضرار" (٦٠).

الخاتمة

بعد أن انتهيت -بفضل الله تعالى وتوفيقه- من إعداد هذا البحث، أذكر أهم النتائج، وأجملها في النقاط التالية:

١. أن القواعد الفقهية منهج قويم، تُضبط به الفروع، وتوزن به الأحكام، وأن ضبط القواعد يُغني عن حفظ كثير من الجزئيات، ويسهل الطريق لمعرفة الفروعيات، ويظهر مدى مرونة الفقه الإسلامي.
 ٢. أن القواعد الفقهية مبنية على ثوابت ودعائم قوية؛ لأنها مأخوذة من دلالات النصوص الشرعية، بل منها ما هو نص شرعي ثم جرى مجرى القواعد لدى الفقهاء.
 ٣. أن القواعد الفقهية قواعد كلية تنطبق على جميع جزئياتها، وخروج بعض المستثنيات لا يضر ولا يؤثر في كليتها؛ لأن لكل قاعدة مستثنياتها، وهذا الاستثناء لا يؤثر فيها ولا يُغيّر من حقيقتها.
 ٤. أن قاعدة: "لا ضرر ولا ضرار" مقيدةٌ بغير ما أذن به الشرع من الضرر، كالحدود والتعازير وسائر العقوبات.
 ٥. المنصات الإعلامية تقوم بدور كبير في تشكيل الوعي الجمعي، وبناء الشعور النفسي تجاه المعاني الوطنية كالولاء والانتماء، وسوء استخدام هذه المنصات يؤدي إلى الكثير من المشكلات والعديد من الأخطار؛ مما يستدعي معرفة حقيقتها، والوقوف على أحكامها.
 ٦. الإعلام له تأثير فعال في سلوك الفرد والجماعة؛ لأنه يخاطب عقول الجماهير، ويدغدغ عواطفهم؛ لذا لا بد أن ينضبط بضوابط الشرع، ويسترشد بالقواعد والضوابط الفقهية؛ حتى يتمكن من تجسيد الإسلام عقيدةً وشرعيةً ومنهجاً، ولا بد أن يكون هدفه نشر الوعي، وتقديم الخبر بصورة صحيحة، وتزويد الناس بمعلومات سليمة وحقائق ثابتة.
 ٧. ينبغي على الإعلام أن يكون موقفه تجاه الأحداث الجسام التي تؤثر في الأمة مسانداً وداعماً لها، مبتعداً عن التحريض وإثارة الفتن بين فئات المجتمع ومؤسساته؛ لأن ذلك يجعل وحدة الأوطان في مهبّ الريح، وكفى بذلك ضرراً وإثماً عظيماً.
- وصلّى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

(٦٠) ينظر: من ضوابط الإعلام في الإسلام، لال الشيخ ١٧/٦٨، ١٨، رسالة الإعلام، للشيخ عبد الله الأنصاري ٣٩٠/١٣.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

- الهمص، عبد الفتاح، وشلدان، فايز، (٢٠١٠م)، "الأبعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام"، المجلد الثامن عشر، العدد (٢)، (١٤٥ - ١٧٤).
- جعفر، هاني، (٢٠١٧م)، "أثر الشائعات في تفكيك المجتمعات وسبل المواجهة والاستقرار في الشريعة الإسلامية، دراسة فقهية تقويمية"، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس (القانون والشائعات) التي تعقده كلية الحقوق، جامعة طنطا.
- الجصاص، أحمد بن علي، (١٩٩٤م)، أحكام القرآن، ط١، لبنان، دار الكتب العلمية.
- رشتي، جيهان، (١٩٧٨م)، الأسس العلمية لنظريات الإعلام، د.ط، د.م، دار الفكر العربي.
- إبراهيم، صفاء، (٢٠١٩م)، "الإشاعة وأثرها على الفرد والمجتمع"، مجلة البحث العلمي في الآداب، المجلد الثامن، العدد (٢٠)، (٢٤ - ٢٤).
- ابن نجيم، زين الدين، (١٩٩٩م)، الأشباه والنظائر، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدين، (١٩٨٣م)، الأشباه والنظائر، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- السبكي، تاج الدين، الأشباه والنظائر، (١٩٩١م)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن أبي زمنين، محمد بن عبد الله، (١٤١٥هـ)، أصول السنة ومعه رياض الجنة بتخريج أصول السنة، ط١، المدينة المنورة، مكتبة الغرباء الأثرية.
- عبد الحليم، محيي الدين، (١٩٨٤م)، الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية، (١٩٨٤م)، ط٢، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- عباس، محمد، (٢٠١٧م)، "الإعلام الإسلامي ودوره في حماية المجتمع من الإرهاب"، بحث مقدّم للمؤتمر العلمي السادس (القانون والشائعات) بكلية الحقوق، جامعة طنطا.
- محمود، حنان، (د.ت)، "الإعلام الإسلامي: مفهومه، وخصائصه"، مجلة الطريق للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد الخامس، العدد (٢١).
- حجاب، محمد، (٢٠٠٢م)، الإعلام الإسلامي (المبادئ- النظرية- التطبيق)، ط١، د.م، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- حمزة، عبد اللطيف، (١٩٦٨م)، الإعلام والدعاية، ط١، بغداد، مطبعة المعارف.
- السبتي، عياض، (١٩٩٨م)، إكمال المعلم بفوائد مسلم، ط١، مصر، دار الوفاء.
- الجرجاني، علي، (د.ت)، التعريفات، د.ط، د.م، دار الريان للتراث.
- ابن عطية، عبد الحق، (١٤٢٢هـ)، تفسير ابن عطية، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الأزهري، أبو منصور، (٢٠٠١م)، تهذيب اللغة، ط١، د.م، دار إحياء التراث العربي.
- المناوي، عبد الرؤوف، (١٩٩٠م)، التوقيف على مهمات التعاريف، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
- ابن رجب، زين الدين، (٢٠٠٨م)، جامع العلوم والحكم، ط١، دمشق، دار ابن كثير.
- القرطبي، محمد، (١٩٦٤م)، الجامع لأحكام القرآن، ط٢، القاهرة، دار الكتب المصرية.
- الأنصاري، زكريا، (١٤١١هـ)، الحدود الأنيفة والتعريفات الدقيقة، ط١، بيروت، دار الفكر المعاصر.

- عبد الرؤوف، محمد، (٢٠١٧م)، "دور الإعلام في مكافحة الشائعات"، بحث مقدّم للمؤتمر العلمي السادس (القانون والشائعات) كلية الحقوق، جامعة طنطا.
- الأنصاري، عبد الله، (د.ت)، "رسالة الإعلام في بلاد الإسلام وعلاقتها بالدعوة الإسلامية"، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية.
- الأشعري، أبو الحسن، (١٤١٣هـ)، رسالة إلى أهل الثغر بباب الأبواب، د.ط، المدينة المنورة، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- الصنعاني، محمد، (د.ت)، سبل السلام، د.ط، د.م، دار الحديث.
- النسائي، أبو عبد الرحمن، (٢٠٠١م)، السنن الكبرى، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- البيهقي، أحمد، (د.ت)، السنن الكبرى، د.ط، بيروت، دار المعرفة.
- ابن أبي العز الحنفي، محمد، (١٩٩٧م)، شرح العقيدة الطحاوية، ط١٠، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- قوام السنة، إسماعيل، (٢٠٢١م)، شرح صحيح البخاري، ط١، الكويت، دار أسفار.
- النووي، يحيى، (١٣٩٢هـ)، شرح صحيح مسلم، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- الجوهري، إسماعيل، (١٩٨٧م)، الصحاح، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين.
- البخاري، محمد، (٢٠٠١م)، صحيح البخاري، ط١، القاهرة، دار التقوى للتراث.
- النووي، يحيى، (٢٠٠١م)، صحيح مسلم بشرح النووي، ط١، د.م، دار ابن الجوزي.
- الحموي، أحمد، (١٩٨٥م)، غمز عيون البصائر، ط١، د.م، دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أحمد، (١٣٧٩هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، د.ط، بيروت، دار المعرفة.
- القراقي، أحمد، (د.ت)، الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، د.ط، د.م، عالم الكتب.
- ابن تيمية، أحمد، (١٤١٧هـ)، قاعدة مختصرة في وجوب طاعة الله ورسوله وولاة الأمور، ط٢، السعودية، جهاز الإرشاد والتوجيه بالحرس الوطني.
- ابن الملن، عمر، (٢٠١٠م)، قواعد ابن الملن = الأشباه والنظائر، ط١، الرياض، دار ابن القيم.
- عبد اللطيف، عبد الرحمن، (٢٠٠٣م)، القواعد والضوابط الفقهية المتضمنة للتيسير، ط١، المدينة المنورة، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- التهانوي، محمد، (١٩٩٦م)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.
- ابن منظور، محمد، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.
- ابن سيده، علي، (٢٠٠٠م)، المحكم والمحيط الأعظم، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن عبّاد، إسماعيل، (١٩٩٤م)، المحيط في اللغة، ط١، بيروت، عالم الكتب.
- ابن العربي، محمد، (٢٠٠٧م)، المسالك في شرح موطأ مالك، ط١، د.م، دار الغرب الإسلامي.
- الحاكم، محمد، المستدرک على الصحيحين، (١٤١١هـ)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن حنبل، أحمد، (٢٠٠١م)، مسند الإمام أحمد، ط١، د.م، مؤسسة الرسالة.
- الفيومي، أحمد، (١٩٩٧م)، المصباح المنير، ط٢، بيروت، المكتبة العصرية.
- عمر، أحمد مختار، (٢٠٠٨م)، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط١، د.م، عالم الكتب.
- ابن فارس، أحمد، (١٩٧٩م)، معجم مقاييس اللغة، د.ط، د.م، دار الفكر.
- الراغب الأصفهاني، الحسين، (١٤١٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، ط١، دمشق، دار القلم.

آل الشيخ، عبد العزيز، (د.ت)، من ضوابط الإعلام في الإسلام، د.ط، السعودية، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

الزركشي، محمد، (١٩٨٥م)، المنثور في القواعد الفقهية، ط٢، الكويت، وزارة الأوقاف الكويتية.

ابن أنس، مالك، (٢٠٠١م)، الموطأ، ط١، د.م، مكتبة الصفا.

ابن الأثير، المبارك، (١٩٧٩م)، النهاية في غريب الحديث والأثر، د.ط، بيروت، المكتبة العلمية.

الشوكاني، محمد، (١٩٩٣م)، نيل الأوطار، ط١، مصر، دار الحديث.

آل بورنو، محمد، الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية، (١٩٩٦م)، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة.

حجاب، محمد، (٢٠٠٨م)، وسائل الاتصال نشأتها وتطورها، د.ط، القاهرة، دار الفجر.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

al-Ab'ād al-nafsīyah wa-al-Ijtimā'īyah fī trwyj al'shā'āt 'abra wasā'il al-I'lām, li-'Abd al-Fattāh 'Abd al-Ghanī alhm̄s, wa-Fāyiz Kamāl shldān, manshūr bi-majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filastīn, Silsilat al-Dirāsāt al-Insānīyah, al-mujallad al-thāmin 'ashar, al-'adad al-Thānī, Yūniyū 2010m.

Athar al-shā'i'āt fī tafkīk al-mujtama'āt wa-subul al-muwājahah wa-al-istiqrār fī al-sharī'ah al-Islāmīyah, dirāsah fiqhīyah taqwīmīyah, D. Hānī Kamāl Muḥammad Ja'far, baḥth muqaddam lil-Mu'tamar al-'Ilmī al-sādis (al-qānūn wālshā'āt) allatī t'qdh Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at Tanṭā, ibryl2017m.

Aḥkām al-Qur'ān, li-Abī Bakr al-Jaṣṣāṣ, Aḥmad ibn 'Alī Abū Bakr al-Rāzī al-Jaṣṣāṣ al-Ḥanafī, al-mutawaffā sanat 370h, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah Bayrūt – Lubnān, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1415h / 1994m.

al-Usus al-'Ilmīyah li-nazarīyāt al-I'lām. D Jihān Aḥmad Rashtī, Dār al-Fikr al-'Arabī, 1978m.

al-Ishā'ah wa-atharuhā 'alā al-fard wa-al-mujtama', D. Ṣafā' 'Abbās 'Abd al-'Azīz Ibrāhīm, baḥth manshūr bi-majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Ādāb, al-juz' al-thāmin, al-'adad al-'ishrūn, li-sanat 2019.

al-Ashbāh wa-al-nazā'ir 'alā madhhab Abī Ḥanīfah al-Nu'mān, Zayn al-Dīn ibn Ibrāhīm, Ibn Nujaym al-Ḥanafī (t 970h), Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, Lubnān, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1419h-1999m.

al-Ashbāh wa-al-nazā'ir fī Qawā'id wa-furū' fiqh al-Shāfi'īyah, Jalāl al-Dīn 'Abd al-Raḥmān, al-Suyūfī, (t 119 H), Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1403h-1983m.

al-Ashbāh wa-al-nazā'ir, Tāj al-Dīn 'Abd al-Wahhāb ibn 'Alī ibn 'Abd al-Kāfi al-Subkī (t771h) Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1411h-1991m.

Uṣūl al-Sunnah, wa-ma'āhu Riyāḍ al-jannah bi-takhrīj uṣūl al-Sunnah, li-Ibn Abī zamanīn, Abī 'Abd Allāh Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn 'Īsā ibn Muḥammad al-Murri, al-Ilbīrī al-Mālikī, al-mutawaffā sanat 399h, Maktabat al-Ghurabā' al-Atharīyah, al-Madīnah al-Nabawīyah, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1415h.

al-I'lām al-Islāmī wa-taṭbīqātuḥu al-'amalīyah, D. Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥalīm, al-Nāshir Maktabat al-Khānjī bi-al-Qāhirah, Dār al-Rifā'ī bi-al-Riyāḍ, al-Ṭab'ah al-thānīyah 1404h-1984m.

al-I'lām al-Islāmī wa-dawruḥu fī Ḥimāyat al-mujtama' min al-irhāb, D. Muḥammad 'Abbās 'Abd al-Raḥmān al-Mughnī, baḥth mqqddm lil-Mu'tamar al-'Ilmī al-sādis (al-qānūn wālshā'āt) bi-Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at Tanṭā, 22, 23 Abrīl 2017m.

al-I'lām al-Islāmī: mafhūmuḥu, wa-khaṣā'ishuḥu, al-bāḥithah: Ḥanān 'Alī Aḥmad Maḥmūd, Jāmi'at Baghdād, Kullīyat al-Tarbiyah, baḥth manshūr bi-majallat al-tarīq lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtimā'īyah, mjld5 'dd21.

al-I'lām al-Islāmī, (almbād'-ālnzryt-ālttbyq), D. Muḥammad Munīr Ḥijāb, Dār al-Fajr lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Ṭab'ah: al-ūlā, 2002M.

al-I'lām wa-al-Di'āyah, D. 'Abd al-Laṭīf Ḥamzah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, Maṭba'at al-Ma'ārif, Baghdād, 1968m.

Ikmāl al-Mu'allim bi-fawā'id Muslim, lil-Qāḍī Abī al-Faḍl, 'Iyāḍ ibn Mūsā ibn 'Iyāḍ ibn 'Amrūn al-Yaḥsubī al-Sabtī, al-mutawaffā sanat 544h, Dār al-Wafā' lil-Tibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', Miṣr, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1419 H-1998m.

Alt'ryfāt, li-'Alī ibn Muḥammad ibn 'Alī al-Jurjānī, (t 819h), Dār al-Rayyān lil-Turāth.

Tafsīr Ibn 'tyt=ālmhrr al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-'Azīz, li-Abī Muḥammad 'Abd al-Ḥaqq ibn Ghālib ibn 'Abd al-Raḥmān ibn Tammām ibn 'Aṭīyah al-Andalusī al-Muḥāribī (t 542h), Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1422h.

- Tahdhīb al-lughah, li-Abī Mansūr, Muḥammad ibn Aḥmad al-Azhārī (t 370h), Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 2001M.
- al-Tawqīf 'alā muhimmāt al-ta'ārīf, Zayn al-Dīn 'Abd al-Ra'ūf al-Munāwī (t 1031h), 'Ālam al-Kutub 83 'Abd al-Khāliq Tharwat, al-Qāhirah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1410h-1990m.
- Jāmi' al-'Ulūm wa-al-Ḥikam fī sharḥ khamṣīn ḥadīthan min Jawāmi' al-Kalim, li-Ibn Rajab, Zayn al-Dīn Abī al-Faraj 'Abd al-Raḥmān ibn Shihāb al-Dīn al-Ḥanbalī, al-mutawaffā sanat 795h, Dār Ibn Kathīr, Dimashq, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1429h-2008m.
- al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān, lil-Imām Abī 'Abd allāh Muḥammad ibn Aḥmad ibn Abī Bakr ibn Farah al-Anṣārī, al-Qurṭubī, (t 671h), Dār al-Kutub al-Miṣrīyah, al-Qāhirah, al-Ṭab'ah: al-thāniyah, 1384h-1964m.
- al-Ḥudūd al-anīqah wālt'ryfāt al-daḡīqah, Zakarīyā ibn Muḥammad ibn Aḥmad ibn Zakarīyā al-Anṣārī, Abū Yaḥyā al-Sunaykī (t 926h), Dār al-Fikr al-mu'āṣir, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1411h.
- Dawr al-I'lām fī Mukāfahat al-shā'i'āt, al-bāḥith: Muḥammad 'Abd al-Ra'ūf Muḥammad, baḥth mqqddm lil-Mu'tamar al-'Ilmī al-sādis, (al-qānūn wālsḥā'āt) Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at Ṭanṭā, 22, 23 Abrīl 2017m.
- Risālat al-I'lām fī bilād al-Islām wa-'alāqatuhā bāld'wh al-Islāmīyah, lil-Shaykh 'Abd Allāh ibn Ibrāhīm al-Anṣārī, manshūr bi-majallat Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Nabawīyah.
- Risālat ilā ahl al-Thaghr bi-Bāb al-abwāb, li-Abī al-Ḥasan 'Alī ibn Ismā'īl ibn Ishāq ibn Sālim ibn Ismā'īl ibn 'Abd Allāh ibn Mūsā ibn Abī Burdah ibn Abī Mūsā al-Ash'arī, al-mutawaffā sanat 324h, al-Nāshir: 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī bi-al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, al-Madīnah al-Munawwarah, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Ṭab'ah: 1413h.
- Subul al-Salām, lil-Amīr al-Ṣan'ānī, Muḥammad ibn Ismā'īl ibn Ṣalāḥ ibn Muḥammad al-Ḥasanī, al-Kuḥlānī thumma al-Ṣan'ānī, (t 1182h), al-Nāshir: Dār al-ḥadīth, bi-dūn Ṭab'ah wa-bi-dūn Tārīkh.
- al-Sunan al-Kubrā, Abū 'Abd al-Raḥmān Aḥmad ibn Shu'ayb al-nisā'i, (t 303h), taḥqīq: Ḥasan 'Abd al-Mun'im Shalabī, Mu'assasat al-Risālah Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1421h-2001m.
- al-Sunan al-Kubrā, lil-Bayhaqī, li-Abī Bakr, Aḥmad ibn al-Ḥusayn ibn 'Alī ibn Mūsā, al-Khurasānī, al-mutawaffā sanat (458h), Wa-bi-dhaylihi al-jawhar al-naqī, li-Ibn al-Turkumānī, (t 750h), Dār al-Ma'rifah, Bayrūt.
- Sharḥ al-'aqidah al-Taḥawīyah, li-Ṣadr al-Dīn Muḥammad ibn 'Alā' al-Dīn 'Lī ibn Muḥammad Ibn Abī al-'Izz al-Ḥanafī, al-Ṣāliḥī al-Dimashqī, (t 792h), taḥqīq: Shu'ayb al'rna'wṭ-'bd Allāh al-Turkī, al-Nāshir: Mu'assasat al-Risālah, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-'āshirah, 1417h-1997m.
- Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, li-Abī al-Qāsim, qiwām al-Sunnah, Ismā'īl ibn Muḥammad al-Aṣbahānī, al-Taymī al-Shāfi'i, al-mutawaffā sanat 535 H, Dār Asfār, al-Kuwayt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1442 H-2021m.
- Sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim li-Abī Zakarīyā Muḥyī al-Dīn Yaḥyā ibn Sharaf al-Nawawī, al-mutawaffā sanat 676h, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-thāniyah, 1392h.
- al-Ṣiḥāḥ, Ismā'īl ibn Ḥammād al-Jawharī al-Fārābī, (t 393h), Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-rābi'ah, 1407h - 1987m.
- Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, li-Abī 'Abd Allāh Muḥammad ibn Ismā'īl al-Bukhārī (t 256h), taḥqīq: Muḥammad 'Abd al-Qādir 'Aṭā, al-Qāhirah, Dār al-Taḡwā lil-Turāth, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1421h-2001m.
- Ṣaḥīḥ Muslim bi-sharḥ al-Nawawī, li-Abī Zakarīyā, Yaḥyā ibn Sharaf al-Nawawī, (t 676h), Dār Ibn al-Jawzī, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1422h-2001m.
- Ghmz 'Uyūn al-Baṣā'ir, Aḥmad ibn Muḥammad Makkī, Shihāb al-Dīn al-Ḥamawī (t 1098h), Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1405h, 1985m.
- Faṭḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, li-Ibn Ḥajar al-'Asqalānī, Aḥmad ibn 'Alī ibn Ḥajar, Abī al-Faḍl al-'Asqalānī al-Shāfi'i, Dār al-Ma'rifah, Bayrūt, 1379h. wa-'alayhi ta'līqāt al-Shaykh 'Abd al-'Azīz ibn 'Abd Allāh ibn Bāz.
- al-Furūq = Anwār al-burūq fī anwā' al-Furūq, li-Abī al-'Abbās Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Idrīs ibn 'Abd al-Raḥmān al-Mālikī al-shahīr bi-al-Qarāfi (al-mutawaffā: 684h), al-Nāshir: 'Ālam al-Kutub, bi-dūn.
- Qā'idat mukhtaṣarah fī wujūb Tā'at Allāh wa-Rasūlihi wa-wulāt al-umūr, li-Shaykh al-Islām, Taqī al-Dīn Abī al-'Abbās Aḥmad ibn 'Abd al-Ḥalīm ibn 'Abd al-Salām Ibn Taymīyah, al-mutawaffā sanat (t 728h) taḥqīq al-Shaykh: 'Abd al-Razzāq al-Badr, al-Nāshir: Jihāz al-Irshād wa-al-tawjīh bālḥrs al-Waṭanī, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Ṭab'ah: al-thāniyah, 1417h.
- Qawā'id Ibn al-miqnān = al-Ashbāḥ wa-al-nazā'ir fī Qawā'id al-fiqh, li-Sirāj al-Dīn Abī Ḥafṣ 'Umar ibn 'Alī al-Anṣārī al-ma'rūf bi-Ibn al-Mulaqqin (t 804 H), al-Nāshir: Dār Ibn al-Qayyim lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1431h-2010 M.

- al-Qawā'id wa-al-dawābiṭ al-fiqhīyah al-mutaḍammīnah lil-taysīr, li-'Abd al-Raḥmān ibn Ṣāliḥ 'Abd al-Laṭīf, al-Nāshir: 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī bi-al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, al-Madīnah al-Munawwarah, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1423 H-2003 M.
- Kashshāf iṣṭilāḥāt al-Funūn wa-al-'Ulūm, Muḥammad ibn 'Alī al-Tahānawī al-Ḥanafī, (t 1158h), Maktabat Lubnān Nāshirūn, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1996m.
- Lisān al-'Arab, li-Jamāl al-Dīn ibn manzūr, Muḥammad ibn Mukarram ibn 'alā, Abī al-Faḍl, Jamāl al-Dīn Ibn manzūr al-Anṣārī, (t711h) Dār Ṣādir, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-thālithah 1414H.
- al-Muḥkam wa-al-Muḥīt al-A'zam, li-Abī al-Ḥasan 'Alī ibn Ismā'il ibn sydh, (t 458h) Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1421h-2000m.
- al-Muḥīt fī al-lughah, al-Ṣāhib, Ismā'il ibn 'Abbād (t 385h), al-muḥaqqiq: Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, 'Ālam al-Kutub, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1414h-1994m.
- al-Masālik fī sharḥ Muwaṭṭa' Mālik, lil-Qāḍī Abī Bakr Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn al-'Arabī, al-Ashbīlī al-Mālikī, (t 543h), Dār al-Gharb al-Islāmī al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1428h-2007m.
- al-Mustadrak 'alā al-ṣaḥīḥayn, li-Abī 'Abd Allāh Muḥammad ibn 'Abd Allāh al-Ḥākim al-Nīsābūrī (t405h), Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā 1411h.
- Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal, (t 241h), taḥqīq: Shu'ayb al-Arnā'ūt, wa-ākharūn, Mu'assasat al-Risālah, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1421h-2001m.
- al-Miṣbāḥ al-munīr, Aḥmad ibn Muḥammad ibn 'Alī al-Muqrī al-Fayyūmī, (t 770h), al-Maktabah al-'Aṣrīyah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr, Bayrūt, Lubnān, al-Ṭab'ah: al-thānīyah 1418h-1997m.
- Mu'jam al-lughah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah, D Aḥmad Mukhtār 'Abd al-Ḥamīd 'Umar, wa-ākharūn (t 1424h) 'Ālam al-Kutub, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1429 h-2008m.
- Mu'jam Maqāyīs al-lughah, li-Ibn Fāris, Abī al-Ḥusayn, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyā' al-Qazwīnī al-Rāzī, (t 395h), taḥqīq: 'Abd al-Salām Hārūn, Dār al-Fikr, 1399h-1979m.
- al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān, li-Abī al-Qāsim al-Ḥusayn ibn Muḥammad, al-ma'rūf bāl-rāghb al-'shḥānā (t 502h), Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmīyah, Dimashq Bayrūt, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1412 H.
- Min Dawābiṭ al-'Ilām fī al-Islām, li-samāḥat al-Shaykh 'Abd al-'Azīz ibn 'Abd Allāh Āl al-Shaykh, Majallat al-Buḥūth al-Islāmīyah, Majallat dawriyah taṣdur 'an al-Ri'āṣah al-'Āmmah li-Idārāt al-Buḥūth al-'Ilmīyah wa-al-Iftā' wa-al-Da'wah wa-al-Irshād.
- al-Manthūr fī al-qawā'id al-fiqhīyah, Badr al-Dīn Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn Bahādur, al-Zarkashī (t 794 H) taḥqīq: Taysīr Fā'iḳ, Wizārat al-Awqāf al-Kuwayṭīyah, al-Ṭab'ah: al-thānīyah 1405h-1985m.
- al-Muwaṭṭa', lil-Imām Mālik ibn Anas, al-Aṣbahī (t 179h), taḥqīq: Maḥmūd ibn al-jamīl, Maktabat al-Ṣafā, al-Ṭab'ah al-ūlā 1422h-2001m.
- al-Nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar, li-Ibn al-Athīr, Majd al-Dīn Abī al-Sa'ādāt, al-Mubārak ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Karīm al-Jazarī, (t 606h) al-Maktabah al-'Ilmīyah, Bayrūt, 1399h-1979m.
- Nayl al-awṭār, li-Muḥammad ibn 'Alī ibn Muḥammad ibn 'Abd Allāh al-Shawkānī al-Yamanī, al-mutawaffā sanat 1250h, Dār al-ḥadīth, Miṣr, al-Ṭab'ah: al-ūlā, 1413h-1993m.
- al-Wajīz fī Idāḥ Qawā'id al-fiqh al-Kullīyah, D: Muḥammad Ṣidqī ibn Aḥmad ibn Muḥammad Āl Būrnū, Mu'assasat al-Risālah, Bayrūt, Lubnān, al-Ṭab'ah: al-rābi'ah, 1416h-1996m.
- Wasā'il al-ittiṣāl nash'atuhā wa-taṭawwuruhā. D Muḥammad Munīr Ḥijāb, Dār al-Fajr lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Qāhirah, 2008M.

The Rule of “There should be neither harming nor reciprocating harm” “and its Applications in the Field of Media

Reem Obaidallah Al-Joheni

Assistant Professor of Fiqh, Department of Islamic Studies, Faculty of Arts and Humanities, Taibah University, Almadinah, KSA.

raljuhani@taibahu.edu.sa

Abstract. No doubt that adjusting the rules obviates the need to memorize many details, and it paves the way to understanding the rulings of the branches. It also demonstrates the extent of flexibility of Islamic Fiqh (Jurisprudence) and its validity for every age and place. It invalidates, as well, its being accused of backwardness and reactionary. This research has addressed an important rule of the greatest Fiqh (jurisprudence) rules, that is: The Rule of “Neither There should be harming nor reciprocating harm” and its applications in the field of Media. The research aims to: link contemporary applications to the jurisprudential rules; illustrate the role of the jurisprudential rules in deducting legal religious rulings; state the richness of Islamic Fiqh with rules, controls and jurisprudential theories that it contains; all new developments and calamities has a ruling from Allah, Sublime Be He, to which Allah successfully leads His faithful servants. The approach of the research is established on deducting, rooting and applying by tracking the details in their presumed sources and origins, in addition to scientifically rooting the jurisprudential rule under study through the books on Fiqh and its rules, and limiting the related applications, as regards the field of Media, in addition to stating their legal religious opinion with linking them to the rule.

Keywords: Rule, no harming, nor reciprocating harm, media, hear and obey (hearing and obeying).

التفسير التحليلي لسورة التكاثر

رحاب علي أحمد بدوي

أستاذ مساعد، قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جدة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

rabadawi@kau.edu.sa

المستخلص. يتناول البحث التفسير التحليلي لسورة التكاثر روايةً ودرايةً، ففكرة البحث تقوم على جمع تفسير الآيات القرآنية الواردة بالرواية، وما يتعلق به من: تفسير القرآن بالقرآن، وبالأثر المروية عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والصحابة رضي الله عنهم، والتابعين رحمهم الله، كما يتضمن التفسير بالدراية وما يتعلق به من: مناسبة الآية لما قبلها، والمقاصد، واللغة، والغريب، والتفسير الجملي إلى غير ذلك مما يتعلق بالسورة الكريمة، مع بيان ما يصح من الروايات والآثار، والترجيح عند الخلاف استناداً على قواعد الترجيح التي قعدها علماء التفسير، وقد اشتمل البحث على: مقدمة، ومطلبين وخاتمة، وفهارس علمية. المطلب الأول: التفسير بالرواية، والمطلب الثاني: التفسير بالدراية، وقد اشتملت الخاتمة على نتائج وتوصيات أهمها: عناية علماء الأمة الإسلامية على مدار التاريخ بتفسير كتاب الله العزيز، ففي كل عصر نجد المصنّفات الزاخرة في علم التفسير، وأنَّ معظم الخلاف بين المفسرين هو اختلاف تتوَّع لا اختلاف تضاد، كما أن علماء التفسير قعدوا في كتبهم قواعد الترجيح التي تعين الباحث على الترجيح بين الأقوال عند الخلاف. وأن التكاثر في الآية الكريمة يشمل التكاثر بالمال، أو بالقبيلة، أو بالجاء، أو بالعلم، وبكل ما يمكن أن يحصل فيه التفاخر، إضافة إلى غفلة الإنسان عن الحقائق اليقينية التي جزم الله تبارك وتعالى على وقوعها وحصولها، إلى غيرها من النتائج، راجية من الله تعالى التوفيق والسداد، والاخلاص في القول والعمل.

الكلمات المفتاحية. التفسير التحليلي، سورة التكاثر، الرواية والدراية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين أمهات المؤمنين، وعلى صحبه وسلم أجمعين، وعلى من سار على نهجه واقتدى بهداه إلى يوم الدين أما بعد:

فإنَّ علم التفسير من أعظم العلوم وأجلّها، وأرفعها قدرًا، إذ شرف العلم بشرف موضوعه، وموضوعه كلام الله الذي هو ينبوع كل حكمة، ومعدن كل فضيلة، وهو حبل الله المتين، والصرط المستقيم، ولا يستطيع المسلم أن يفهم القرآن الكريم ويستخرج أحكامه وحكمه ومقاصده وأسراره وكنوزه إلا من خلال علم التفسير، ولهذا فهو يأتي في مقدمة العلوم التي يحتاج إليها المسلم في دينه ودنياه، وقد اعتنى علماء الأمة الإسلامية على مرّ العصور بعلم التفسير، بل وحرّصوا على التصنيف في كل نوع من أنواعه، والتبحّر في كل فنّ من فنونه، وبذلوا الجهد الكبير لمعرفة مراد الله تعالى في كتابه الكريم، فتركوا لنا المصنفات الزاخرة لهذا العلم الرفيع، ولما كان حاجة الأمة الإسلامية إلى جمع المتناثر في كتب التفسير، وإيراد الروايات، وتخرجها والحكم عليها، مع النظر في أقوال المفسرين والجمع بينهما، أو الترجيح وفق قواعد الترجيح ما أمكن، واستنباط الفوائد والحكم والمناسبات والأحكام، وغير ذلك مما يوصل إلى غاية عظيمة مهمة وهي تفسير الآيات الكريمة محل البحث الذي ييسّر الاطلاع على ما جاء في تفسير كتاب الله مجموعًا في بحث واحد يقربه للأذهان، كان هو سبب اختياري للموضوع، فقد كانت لدي الرغبة في خدمة كتاب الله ولو بجهد بسيط رغبةً في النيل من شرفه العظيم، وقد جمعت في هذا البحث المبارك بين نوعي التفسير الرواية والدراية وما يتعلق بهما، سائلة المولى عز وجل أن أوفق في هذا العمل.

فكرة البحث:

جمع تفسير الآيات القرآنية الواردة في الآثار عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والصحابة رضوان الله عنهم، والتابعين رحمهم الله، ما يتعلق بالتفسير بالرواية من: المكي والمدني، وتفسير القرآن

بالقرآن، وكذلك التفسير بالدراية وما يتعلق به من: مناسبة الآيات لما قبلها، والمقاصد، واللغة والغريب، والفوائد والاستنباطات، والتفسير الجملي، إلى غير ذلك مما يتعلق بالآيات الكريمة، مع دراسة هذا الجمع المبارك، وبيان ما تثبت نسبته من ذلك إلى قائله، وما لا تثبت نسبته، وما يصحّ من هذه الأقوال ومما لا يصحّ، والتوفيق بين ما ظاهره التعارض من ذلك، وذلك من خلال كتب التفسير.

أهداف البحث:

١. التعرف على مصادر التفسير
٢. الوقوف على مناهج المفسرين وطرائقهم في التأليف.
٣. التمرس على نقد التفسير والنظر والجمع بين أقوال المفسرين.

خطة البحث:

اشتملت على مقدمة، ومطلبين، وخاتمة، وفهارس علمية، وفق التقسيم التالي:

المقدمة: وتشتمل على أهمية الموضوع، وسبب اختياره، وخطة البحث ومنهجي فيه.

المطلب الأول: التفسير بالرواية:

وفيه أربع مسائل:

- المسألة الأولى: المكي والمدني.
- المسألة الثانية: تفسير الآيات الكريمة بالقرآن الكريم.
- المسألة الثالثة: تفسير الآيات الكريمة بالسنة المطهرة.
- المسألة الرابعة: تفسير الآية الكريمة بآثار الصحابة رضي الله عنهم والتابعين رحمهم الله.

المطلب الثاني: التفسير بالدراية:

وفيه خمس مسائل:

- المسألة الأولى: مناسبة السورة لما قبلها.
- المسألة الثانية: المقاصد.

المسألة الثالثة: الغريب واللغة.

المسألة الرابعة: الاستنباطات والفوائد.

المسألة الخامسة: التفسير الجملي.

الخاتمة: وتشمل نتائج وتوصيات البحث.

الفهارس العلمية: وتشمل التالي:

١. فهرس الآيات القرآنية.

٢. فهرس الأحاديث النبوية.

٣. فهرس الآثار.

٤. فهرس المراجع.

وقد التزمت في بحثي بما يلي:

١. تخريج الأحاديث الواردة، فإن كانت في الصحيحين اكتفيت بالعزو إليهما، فإن لم أجد خرّجته من بقية الأربعة المشهورة، فإن لم أجد خرّجته من بقية التسعة المشهورة فإن لم أجد خرّجته من مظانّه التي وقفت عليها.

٢. الالتزام بتخريج الراوية ذاتها المستخدمة في النص مع الحكم عليها.

٣. ذكر أقوال العلماء وحكمهم في الحديث إن وجد.

٤. العودة إلى المصادر الأصلية لكل علم.

٥. تخريج الروايات التفسيرية من مظانها، والحكم عليها بأقوال أهل العلم، فإن لم أجد حكمًا على ذلك الإسناد، قمت بعمل دراسة للإسناد وحكمت عليه.

٦. تقسيم النقول إلى قسمين: قسم الرواية ثم الدراية.

٧. مراعاة قواعد الترجيح في التفسير عند اختلاف أقوال المفسرين.

٨. عدم ذكر الاستطرادات الفقهية، والعقدية، والفلسفية، والنحوية.

٩. عدم ذكر المصادر الموضوعة.

١٠. عدم الترجمة للعشرة المبشرين بالجنة من الصحابة رضي الله عنهم لشهرتهم.

١١. الاقتصار على ذكر الأقوال المعتمدة عند ذكر الأقوال الفقهية.

١٢. الترجمة للأعلام المذكورين في البحث ترجمة مختصرة في أول موضع يرد فيه ذكر العلم.

١٣. عدم الترجمة لأصحاب الصحيحين لشهرتهما.

١٤. توثيق النقول العلمية وعزوها إلى مصادرها.

وأخيراً أرجو أن أكون قد وقّعت في تقديم هذا البحث بالشكل الذي يليق، وأعلم أنّ هذا جهد المقل فما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان.

وصلّى الله وسلّم وبارك على سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلّم وعلى آله وصحبه وسلّم أجمعين.

المطلب الأول: التفسير بالرواية:

وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: المكي والمدني.

المسألة الثانية: تفسير الآيات الكريمة بالقرآن الكريم.

المسألة الثالثة: تفسير الآيات الكريمة بالسنة المطهرة.

المسألة الرابعة: تفسير الآيات الكريمة بآثار الصحابة رضي الله عنهم والتابعين رحمهم الله.

المسألة الأولى: المكي والمدني:

سورة التكاثر هي ثمان آيات، وثمان وعشرون كلمة، ومائة وعشرون حرفاً^١ وهي سورة مكية وهذا قول

جمهور المفسرين. قال ابن عطية رحمه الله^٢: هي مكية لا أعلم فيها خلافاً^٣. قال تعالى: ﴿أَهْلَكُكُمْ

التَّكَاثُرُ ۝١ حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ ۝٢ كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٣ ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٤ كَلَّا لَوْ تَعْمَوْنَ عِلْمَ الْيَقِينِ ۝٥ لَتَرَوُنَّ

الْجَحِيمَ ۝٦ ثُمَّ لَتَرَوُنَّهَا عَيْنَ الْيَقِينِ ۝٧ ثُمَّ لَتَسْأَلَنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ ۝٨﴾ التكاثر [١-٨].

١ عثمان بن سعيد الأموي الداني، البيان في عدّ آي القرآن، تحقيق غانم قدوري الحمد، ج ١ (الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤١٤هـ)،
٢ ابن عطية هو: هو: عبد الحق بن غالب بن عبد الملك بن غالب بن تمام بن عطية الإمام الكبير، قدوة المفسرين، أبو محمد الغرناطي القاضي، ولد سنة 480 للهجرة، وكان فقيهاً عارفاً بالأحكام والحديث والتفسير، بارعاً في الأدب، بصيراً بلسان العرب واسع المعرفة وله يد في الإنشاء والنظم والنثر، ويعتبر كتابه المعروف بالمرحور الوجيز تفسير الكتاب العزيز من أجل التفاسير، فقد أثنى عليه كثير من العلماء منهم أبو حيان حيث قال: هو أجل من صنف في علم التفسير وأفضل من تصدّر للتتبع فيه والتفسير، توفي سنة 541 للهجرة.

جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج ١ (صيدا: المكتبة العصرية، لم يذكر تاريخ النشر)، ٥، أحمد بن محمد الأندلسي، طبقات المفسرين، تحقيق سليمان بن صالح الخزي، ج ١ (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٩٩٧م)، ١٧٥.

٣ محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، المرحور الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي، ط ١، ج ٥، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ)، ٤٨٨.

وقيل مدنية^٤، وقد رجّح ذلك الإمام السيوطي رحمه الله^٥، واستدل بقول قتادة رحمه الله^٦ أنها:

نزلت في اليهود. وسيأتي بيان ذلك في سبب النزول إن شاء الله تعالى^٧.

قال ابن عاشور رحمه الله^٨: والذي يظهر من معاني السورة وغلظة وعيدها أنها مكية، وأن المخاطب بها فريق من المشركين؛ لأن ما ذكر فيها لا يليق بالمسلمين أيامئذ^٩. وقد عدّت السادسة عشرة في ترتيب نزول السور، ونزلت بعد سورة الكوثر وقبل سورة الماعون^{١٠}.

المسألة الثانية: تفسير الآيات الكريمة بالقرآن الكريم:

في قوله تعالى ﴿ اَلْهٰكُمُ التَّكٰثُرُ ۝١﴾ التكاثر [١-٨]، يبين الله سبحانه وتعالى في هذه الآية الكريمة انشغال ابن آدم ولهوه بالتكاثر والتفاخر بالأموال والأولاد عن عبادة الله والتقرب إليه بالطاعات، فقد جاءت الآيات القرآنية التي تؤكد هذا المعنى في مواضع أخرى من كتاب الله، كقوله تعالى: ﴿ اَعْلَمُوْا اَنَّهَا الْحَيٰوةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوَ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِيْ الْاَمْوَالِ وَالْاَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ اَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرْدُهُ مُصْفًرًا ثُمَّ يَكُوْنُ حُطَمًا وَّفِي الْاٰخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيْدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللّٰهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيٰوةُ الدُّنْيَا اِلَّا مَتَعٌ اَلْعٰوِرِ ۝٢﴾

٤ قال القرطبي: روي عن البخاري أنها مدنية. وقد جانب الصواب رحمه الله في ذلك، فلم أقف عليه في صحيح البخاري.

محمد شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق هشام بخاري، ج ٢٠ (الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ)، ١٦٨.

٥ السيوطي هو: عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد ابن سابق الدين الخضير السيوطي، جلال الدين، عالما شافعيًا، ومؤرخًا، وأديبًا، وحافظًا. له نحو ٦٠٠ مصنف، ولد سنة ٨٤٩هـ بالقاهرة، وكان رحمه الله واسع العلم غزير المعرفة، سريع الكتابة والتأليف. قال عن نفسه: " قد رُزقت -لله الحمد- التجر في سبعة علوم: التفسير والحديث والفقه والنحو والمعاني والبيان والبدیع إضافة إلى أصول الفقه والجدل والتصريف والإنشاء والترسل والفرائض والقراءات، وقد أثنى عليه كثير من العلماء، وأذعنوا بعلمه الواسع، منهم تلميذه الداودي، حيث قال: وكان أعلم أهل زمانه بعلم الحديث وفنونه رجالاً وغريباً، ومتناً وسنناً، واستنباطاً للأحكام منه، وأخبر عن نفسه أنه يحفظ مائتي ألف حديث؛ قال: ولو وجدت أكثر لحفظته. قال: ولعله لا يوجد على وجه الأرض الآن أكثر من ذلك. وتوفي بمقر ولادته سنة ٩١١هـ. محمد بن عبد الرحمن محمد السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج ٢ (بيروت: دار مكتبة الحياة، لم يذكر تاريخ النشر)، ٢٣١، محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي، الأعلام، طه، ج ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢م)، ٣٠١.

٦ قتادة هو: قتادة بن دعامه بن قتادة السدوسي، أبو الخطاب، البصري، من كبار المفسرين التابعين، قال عنه الإمام أحمد ابن حنبل: قتادة أحفظ أهل البصرة، وكان مع علمه بالحديث، رأساً في العربية، ومفردات اللغة، وأيام العرب، والأنساب. توفي سنة ١١٨ للهجرة. قال عنه ابن حجر في التقریب: ثقة ثبت.

انظر يوسف بن عبد الرحمن أبو الحجاج المزي، تهذيب الكمال، تحقيق بشار عواد معروف، ج ٢٣ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ)، ٤٩٨، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، تحقيق صغير أحمد شاغف، ج ١ (المملكة العربية السعودية: دار العاصمة، لم يذكر تاريخ النشر)، ٧٩٨.

٧ عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج ١ (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ)، ٥٤.

٨ ابن عاشور هو: محمد الطاهر بن محمد الشاذلي بن عبد القادر بن محمد بن عاشور، ولد سنة ١٢٩٦ هـ، العلامة، المفسر، كان رحمه الله نقيب أشرف تونس وكبار علمائها، ولي قضاءها سنة ١٢٦٧ هـ ثم الفتيا، وله العديد من المؤلفات من أهمها: كتاب التحرير والتتوير الذي أثرى به المكتبة الإسلامية، وقدم به خدمة جليلة لعلم التفسير، توفي سنة ١٣٩٤هـ في تونس.

الزركلي، مرجع سابق، ١٧٣/٦، محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتتوير، ج ٣٠ (بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، ١٤٢٠هـ).

٩ ابن عاشور، مرجع سابق، ٣٠/ ٤٥٦.

١٠ المرجع السابق.

الحديد [٢٠]، كما ورد التحذير الصريح عن اللهو بالذرية والأموال، كقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تُلْهِكُمْ ءَمَوُلُكُمْ وَلَا ءَوْلَدُكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ ﴿٩﴾﴾ المنافقون [٩]، كما بين الله في مواضع عدة من القرآن الكريم حقيقة الحياة الدنيا التي تلهي ابن آدم عن ما لا ينفع للأخرة، كقوله تعالى: ﴿وَمَا هَذِهِ الْحَيَوةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِیَ الْحَيَوةُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ ﴿٦٤﴾﴾ العنكبوت [٦٤]، وقوله ﴿وَمَا الْحَيَوةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلِلدَّارِ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ ﴿٣٢﴾﴾ الأنعام [٣٢]. وقد حذر الله تعالى من اللهو في الحياة الدنيا ؛لأنها متعة زائلة وما عند الله هو خير،^{١١} كقوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انفَضُّوا إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَائِمًا قُلْ مَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ مِّنَ اللَّهْوِ وَمِنَ التِّجَارَةِ وَاللَّهُ خَيْرُ الرَّازِقِينَ ﴿١١﴾﴾ الجمعة [١١]، كما مدح الله عباده المؤمنين الذين لا تلهيهم الحياة الدنيا عن عبادته، كقوله تعالى: ﴿رَجُلٌ لَا تُلْهِهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ ﴿٣٧﴾﴾ النور [٣٧].

١. في قوله تعالى: ﴿كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٣ ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٤﴾ التكاثر [٣، ٤]، يحذر الله تعالى في الآية الكريمة بالترار والتأكيد من سوء عاقبة الانشغال بالتكاثر بالأموال والأولاد، ونظيرها القرآني لهذه الآية الكريمة آيات عدة يبين الله تعالى فيها أن الكافرين سيعلمون مآلهم ومصيرهم ومرجعهم وسوء عاقبتهم وخسرانهم في الدار الآخرة، كقوله تعالى ﴿فَأَصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَّمَ ۚ فَسَوْفَ يَعْمَوْنَ ۝٨٩﴾ الزخرف [٨٩] ١٣. وقوله تعالى: ﴿وَسَوْفَ يَعْمَوْنَ حِينَ يَرَوْْنَ الْعَذَابَ مَن أَضَلُّ سَبِيلًا ۝٤٢﴾ الفرقان [٤٢]، وقوله تعالى ﴿وَسَيَعْلَمُ الْكُفْرُ لِمَن عُقِيَ الدَّارِ ۝٤٣﴾ الرعد [٤٢] ١٢، وقوله تعالى: ﴿وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ ۝٢٢٧﴾ الشعراء [٢٢٧]، وقوله تعالى: ﴿كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٣ ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٤﴾ التكاثر [٣، ٤]، وقوله تعالى: ﴿لِكُلِّ نَبَاٍ مُّسْتَقَرٌّ وَسَوْفَ تَعْمَوْنَ ۝٦٧﴾ الأنعام [٦٧].

١١ بتصرف محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الشنقيطي، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، ج٩ (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤١٥هـ)، ٧٧.

١٢ انظر الشنقيطي، مرجع سابق، ١٠٨/٦.

٢. في قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَوْ تَعْمُونَ عِلْمَ الْيَقِينِ﴾ [التكاثر ٥]، وقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَترَوْنَهَا عَيْنَ الْيَقِينِ﴾ [٧]، يؤكد الله تعالى: في هاتين الآيتين الكريمتين أنهم سيعلمون ويرون بدرجة متقدمة من العلم بسوء مستقرهم، وهو علم اليقين، وقد عبر الله سبحانه وتعالى باليقين في مواضع عدة في القرآن الكريم كإخبار الله تعالى وتأكيد به أن القرآن الكريم حق، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ حَقُّ الْيَقِينِ﴾ [الواقعة ٩٥]، وقوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَحَقُّ الْيَقِينِ﴾ [الحاقة ٥١]١٣.

٣. في قوله تعالى: ﴿لَترَوْنَ الْجَحِيمَ﴾ [التكاثر ٦]، أي: سترون الجحيم، وقد وردت آيات كريمة تؤكد هذا المعنى، كقوله تعالى: ﴿وَرَأَى الْمُجْرِمُونَ النَّارَ فَظَنُّوا أَنَّهُمْ مُوَاعِدُهَا﴾ [الكهف ٥٣]، وقوله تعالى: ﴿وَرَأَوْا الْعَذَابَ لَوْ أَنَّهُمْ كَانُوا يَهْتَدُونَ﴾ [القصص ٦٤]، وقوله تعالى: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا﴾ [البقرة ١٦٦].

في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَنَسْأَلَنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ﴾ [التكاثر ٨]، في هذه الآية الكريمة إخبار بالسؤال عن نعيم الدنيا في الآخرة، فكل نعمة يتلذذ بها الإنسان فهي من الله تعالى، كما قال عز وجل: ﴿وَمَا بِكُمْ مِّنْ نِّعْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ﴾ [النحل ٥٣]، قد أثبت الله جل شأنه عجز الإنسان عن حصر نعمه، كقوله تعالى: ﴿وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا﴾ [النحل ١٨]، ومن أعظم النعم: نعمة الإسلام، كما قال جل شأنه: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ [المائدة ٣]، ومن نعم الله على المسلمين التي أوردتها الله تعالى في كتابه العزيز نعمة الإخاء، كقوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا﴾ [آل عمران ١٠٣]، ومن نعم الله سبحانه وتعالى نعمة الصحة وعافية البدن، وكمال الخلقة، وهي من النعم التي سيسأل الله تعالى عباده عنها يوم القيامة: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء ٣٦] كما وجب مقابلة نعم الله جلّ وعلا بالشكر والإقرار بالمنعم والقيام بحقه، وهذا هو هدي الأنبياء

عليهم السلام، وعباده الصالحين، كما قال تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا ۝ النمل [١٩]، وقوله تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا ۝ الأحقاف [١٥] ١٤.

المسألة الثالثة: تفسير الآيات الكريمة بالسنة المطهرة:

في قوله تعالى: ﴿ أَهْمَكُمُ التَّكَاثُرُ ۝ التكاثر [١]، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الشَّخِيرِ^{١٥} رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: أَتَيْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يَقْرَأُ ﴿ أَهْمَكُمُ التَّكَاثُرُ ۝ التكاثر [١]، قَالَ: (يَقُولُ ابْنُ آدَمَ مَالِي مَالِي قَالَ: وَهَلْ لَكَ يَا ابْنَ آدَمَ مِنْ مَالِكَ إِلَّا مَا أَكَلْتُ فَأَقْنَيْتُ، أَوْ لَبِستُ فَأَبْلَيْتُ، أَوْ تَصَدَّقْتُ فَأَمْضَيْتُ)^{١٦}

في قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ ۝ التكاثر [٢]، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا^{١٧} أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دَخَلَ عَلَىٰ أَغْرَابِيٍّ يَعُودُهُ، قَالَ: وَكَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا دَخَلَ عَلَىٰ مَرِيضٍ يَعُودُهُ قَالَ: (لَا بَأْسَ طَهُورٌ إِنْ شَاءَ اللَّهُ، فَقَالَ لَهُ لَا بَأْسَ طَهُورٌ إِنْ شَاءَ اللَّهُ قَالَ: قُلْتُ طَهُورٌ كَلَّا بَلْ هِيَ حُمَّى تَقُورُ أَوْ تَتَوَرُّ عَلَىٰ شَيْخٍ كَبِيرٍ تُزِيرُهُ الْقُبُورَ فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: فَتَنَعَمْ إِذَا).^{١٨}

١٤ بتصرف المرجع السابق، ٨٣، ٨٤، ٨٦/٩.

١٥ هو: عبد الله بن الشخير بن عوف بن كعب الحرشي العامري، وَقَدْ إِلى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، سَكَنَ الْبُصْرَةَ وَلَهُ صَحِيحة، رَوَى عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

انظر محمد بن سعد بن منيع البصري، الطبقات الكبرى، ج٧ (بيروت: دار صادر، لم يذكر تاريخ النشر)، ٣٤، عبد الباقي بن قانع أبو الحسين، معجم الصحابة، تحقيق صلاح بن سالم المصراطي، ج٢ (الرياض: مكتبة غريب الأثرية، ١٤١٨هـ)، ٦٣، أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، معرفة الصحابة، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، ج٣ (الرياض، دار الوطن، ١٤١٩هـ)، ١٦٨٢، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، ج٤ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ)، ١٢٧.

١٦ أخرجه مسلم في صحيحه، الأثر رقم ٧٦٠٩، (٢١١/٨)، كتاب الزهد والرقائق، باب: حدثنا قتيبة بن سعيد. مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، (بيروت: دار الجيل، لم يذكر تاريخ النشر).

١٧ هو: عبد الله بن عباس بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف، أبو العباس، القرشي، الهاشمي، ابن عم الرسول صلى الله عليه وسلم، ولد قبل الهجرة بثلاث سنوات، وقد دعا له النبي صلى الله عليه وسلم أن يفقهه الله في الدين ويعلمه التأويل، وكان يسمّى البحر؛ لسعة علمه، ويسمى حبر الأمة، وترجمان القرآن، وهو أحد المكثرين في رواية الحديث، وأحد العبادلة، من فقهاء الصحابة. توفي سنة ٦٨ للهجرة بالطائف وهو ابن ٧٠ سنة رضى الله عنه وأرضاه.

انظر أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، معرفة الصحابة، تحقيق عادل يوسف العزازي، ج٣ (الرياض: دار الوطن للنشر، ١٤١٩هـ)، ١٦٩٧، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، مرجع سابق، ٤ / ٤١٤.

١٨ أخرجه البخاري في صحيحه، الأثر رقم ٣٣٤٧، ٤٤٨/١١، كتاب المناقب، باب: علامات النبوة في الإسلام. محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ٣ (بيروت: دار ابن كثير واليمامة، ١٤٠٧هـ).

وعن أنس بن مالك^{١٩} رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (لَوْ أَنَّ لِابْنِ آدَمَ وَادِيًا مِنْ ذَهَبٍ، أَحَبَّ أَنْ يَكُونَ لَهُ وَادِيَانِ، وَلَنْ يَمْلَأَ فَاهُ إِلَّا التُّرَابَ، وَيَتُوبُ اللَّهُ عَلَى مَنْ تَابَ) قال أبي بن كعب^{٢٠} رضي الله عنه: كُنَّا نَرَى هَذَا مِنَ الْقُرْآنِ حَتَّى نَزَلَتْ أَلْهَاكُمُ التَّكَاثُرُ^{٢١}.

في قوله تعالى: ﴿حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ﴾ ﴿التكاثر [٢]﴾، عن الزبير بن العوام رضي الله عنه قال:

لَمَّا نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ ﴿ثُمَّ لَتَسْأَلُنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ﴾ ﴿التكاثر [٨]﴾، قَالَ الزُّبَيْرُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ فَأَيُّ النَّعِيمِ نُسْأَلُ عَنْهُ، وَإِنَّمَا هُمَا الْأَسْوَدَانِ التَّمْرُ وَالْمَاءُ، قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (أَمَّا إِنَّهُ سَيَكُونُ)^{٢٢}. وفي رواية، عن أبي هريرة^{٢٣} رضي الله عنه قال: لما نزلت هذه الآية ﴿ثُمَّ لَتَسْأَلُنَّ

يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ﴾ ﴿التكاثر [٨]﴾،^{٢٤} قَالَ النَّاسُ يَا سَوْءَ اللَّهُ عَنْ أَيِّ النَّعِيمِ نُسْأَلُ؟ فَإِنَّمَا هُمَا

الْأَسْوَدَانِ، وَالْعَدُو حَاضِرٌ وَسَيُوفِنَا عَلَى عَوَاتِقِنَا، قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (إِنْ ذَلِكَ سَيَكُونُ)^{٢٥}.

١٩ هو: أنس بن مالك بن النضر بن ضمضم بن زيد بن حرم، عمرو بن الخزرج بن حارثة الأنصاري الخزرجي النجاري، صحابي جليل، روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم عدة أحاديث، وتشرف بخدمة رسول الله صلى الله عليه وسلم منذ قدومه إلى المدينة المنورة، دعا له الرسول صلى الله عليه وسلم أن يرزقه مالا وولدا، وبارك له فيه، فكان يرى أثر ذلك الدعاء في رزقه وماله، توفي سنة ٩٣ هـ رضي الله عنه وأرضاه. يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي محمد الجاوي، (بيروت: دار الجيل، ١٤١٢ هـ)، ٣٥، ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ١/١٢٨.

٢٠ هو: أبي بن كعب بن قيس بن عبيد بن زيد بن معاوية بن عمرو بن مالك بن النجار، الأنصاري، أبو المنذر، صحابي جليل، سيد القراء، كان من أصحاب العقبة الثانية، وشهد بدرًا، والمشاهد كلها، وكان يكتب في الجاهلية قبل الإسلام، وكانت الكتابة في العرب قليلة، وكتب في الإسلام الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وأمر الله تبارك وتعالى رسوله أن يقرأ عليه القرآن، وكان عمر رضي الله عنه يسميه سيد المسلمين توفي سنة ٢٢ للهجرة رضي الله عنه وأرضاه. ابن سعد، مرجع سابق، ٣/٤٩٨، ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ١/٢٧.

٢١ أخرجه البخاري في صحيحه، الأثر رقم ٦٠٧٥، ٢٣٦٥/٥، كتاب الرقاق، باب: ما يتقى من فتنة المال. البخاري، مرجع سابق.

٢٢ أخرجه الترمذي في سننه، الأثر رقم ٣٣٥٦، (٤٤٨/٥)، كتاب تفسير القرآن، باب: سورة التكاثر. الحديث قال عنه الترمذي: حسن. وقال عنه الألباني: حسن الإسناد. محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الصحيح، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون (بيروت: دار إحياء التراث العربي، لم يذكر تاريخ النشر).

٢٣ أبو هريرة هو: عبد الرحمن بن صخر، الدوسي، واختلف في اسمه على ثلاثين قولًا، ولكن الراجح أن اسمه قبل الإسلام عبد شمس، فسماه الرسول ﷺ بعد الإسلام عبد الرحمن، كني بأبي هريرة بسبب هرة كان يضعها في كمه، أسلم يوم خيبر في سنة ٧ للهجرة، من علماء الصحابة وفضائلهم، ويرجع إليه في الفتوى، روى عن النبي ﷺ الكثير من الأحاديث، توفي سنة ٥٧ للهجرة رضي الله عنه وأرضاه.

انظر الأصبهاني، مرجع سابق، ١٧٤٧-١٨٤٦، علي بن محمد الجزري المعروف بابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق محمد معوض وعادل عبد الموجود، ج ٦ (بيروت: دار الكتب العلمية، لم يذكر تاريخ النشر) ٣١٣-٣١٥، ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ١/١٢٦.

٢٤ سورة التكاثر، الآية: ١-٨.

٢٥ أخرجه الترمذي في سننه، الأثر رقم ٣٣٥٧، (٤٤٩/٥)، كتاب تفسير القرآن، باب: سورة التكاثر. قال عنه الألباني: حسن لغيره. الترمذي، مرجع سابق.

وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه^{٢٦} قال: كان ليهودي على أبي تمر، فقتل يوم أحد، وترك حديقتين، وتمر اليهودي يستوعب ما في الحديقتين، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (هل لك أن تأخذ العام نصفه وتؤخر نصفه فأبى اليهودي، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: هل لك أن تأخذ الجداد فأذني فأذنته، فجاء هو وأبو بكر، فجعل يجد ويكال من أسفل النخل، ورسول الله صلى الله عليه وسلم يدعو بالبركة حتى وفينا جميع حقه من أصغر الحديقتين فيما يحسب عمار، ثم أتيتهم برطب وماء، فأكلوا وشربوا ثم قال: هذا من النعيم الذي تسألون عنه).^{٢٧}

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: (خرج النبي صلى الله عليه وسلم في ساعة لا يخرج فيها ولا يلقاه فيها أحد، فأتاه أبو بكر رضي الله عنه فقال: ما جاء بك يا أبا بكر فقال خرجت ألقى رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنظر في وجهه والتسليم عليه، فلم يلبث أن جاء عمر رضي الله عنه، فقال: ما جاء بك يا عمر قال الجوع يا رسول الله. قال: فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: وأنا قد وجدت بعض ذلك، فانطلقوا إلى منزل أبي الهيثم بن التيهان الأنصاري^{٢٨} رضي الله عنه، وكان رجلا كثير النخل والشاء، ولم يكن له خدم فلم يجده، فقالوا لامراته: أين صاحبك، فقالت انطلق يستعذب لنا الماء. فلم يلبثوا أن جاء أبو الهيثم بقرية يزعبها، فوضعها، ثم جاء يلتزم النبي صلى الله عليه وسلم ويفديه بأبيه وأمه، ثم انطلق بهم إلى حديقته فبسط لهم بساطا، ثم انطلق إلى نخلة، فجاء بقنو، فوضعه. فقال النبي صلى الله عليه وسلم: من رطبه، فقال يا رسول الله إني أردت أن تختاروا أو قال تخيروا من رطبه وبسره، فأكلوا وشربوا من ذلك الماء فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هذا والذي نفسي بيده من النعيم الذي تسألون عنه يوم القيامة ظل بارد ورطب طيب وماء بارد).^{٢٩}

٢٦ هو: جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام بن كعب بن غنم بن كعب بن سلمه، الأنصاري، السلمي، يكنى أبا عبد الله وأبا عبد الرحمن وأبا محمد، له ولأبيه صحبة، وهو أحد المكثرين من رواية الحديث، شهد بيعة العقبة، وغزا مع الرسول صلى الله عليه وسلم ١٩ غزوة، وله مناقب وفضائل عظيمة، وكان آخر أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم وفاة بالمدينة، توفي سنة ٧٨ للهجرة وهو ابن ٩٤ رضي الله عنه وأرضاه.

انظر ابن قانع، مرجع سابق، ١/١٣٦، ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ١/٤٣٤.

٢٧ أخرجه النسائي في سننه، الأثر رقم ٣٦٣٩، ٦/٢٤٦، كتاب: الوصايا، باب: قضاء الدين قبل الميراث وذكر اختلاف. الحديث قال عنه الألباني: صحيح الإسناد. أحمد بن شعيب النسائي المجتبى من السنن الأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، ط٢ (بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ).

٢٨ أبو الهيثم بن تيهان الأنصار هو: مالك بن التيهان الأنصاري أبو الهيثم، مشهور بكنيته، صحابي جليل، كانا أول من أسلم من الانصار بمكة، وهو أحد النقباء الاثني عشر، شهد بدرا وأحدا والمشاهد كلها، توفي في خلافة عمر رضي الله عنه، وقيل: شهد صفين مع علي، وقتل بها سنة ٣٧ هـ رضي الله عنه وأرضاه. أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الأسماء المبهمة في الأنباء المحكمة، تحقيق عز الدين علي السيد، ط٣ (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٧)، ٦٥، الزركلي، مرجع سابق، ٥/٢٥٨.

٢٩ أخرجه الترمذي في سننه، الأثر رقم ٢٣٦٩، ٤/٥٨٣، كتاب: الزهد، باب ما جاء في معيشة أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم. محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الصحيح الأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليه، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون (بيروت: دار إحياء التراث العربي، لم يذكر تاريخ النشر).

المسألة الرابعة: تفسير الآيات الكريمة بآثار الصحابة رضي الله عنهم والتابعين رحمهم الله:

١- في قوله تعالى ﴿ أَهْكَمُ التَّكَاثُرُ ﴾ [١]، قال ابن عباس رضي الله عنهما التكاثر: من الأموال والأولاد.^{٣٠} وقال الحسن البصري^{٣١} رحمه الله مثله^{٣٢}.

٢- في قوله تعالى: ﴿ حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ ﴾ [٢]، عن ميمون بن مهران^{٣٣} قال: كنت جالساً عند عمر بن عبد العزيز رحمه الله^{٣٤}، فقرأ: ألهاكم التكاثر حتى زرت المقابر، فلبث هنيهة فقال: يا ميمون، ما أرى المقابر إلا زيارة، وما للزائر بد من أن يرجع إلى منزله.^{٣٥}

٣٠ أخرجه البخاري معلقاً، ٣٣٥/١٥، كتاب التفسير، باب: سورة ألهاكم. قال ابن حجر العسقلاني: وصله ابن المنذر من طريق ابن جريج عن عطاء عن ابن عباس رضي الله عنهما. البخاري، مرجع سابق. ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، مرجع سابق، ٩٣١/٨.

٣١ الحسن البصري هو: الحسن بن أبي الحسن البصري، واسم أبيه يسار. توفي سنة: ١١٠هـ. قال عنه العجلي: ثقة، رجل صالح صاحب سنة. وقال عنه ابن حجر في التقریب: ثقة فقيه فاضل مشهور، وكان يرسل كثيراً ويدلس. أبو حاتم الرازي، مرجع سابق، ٤٢/٣-٤٣. أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي، معرفة الثقات، تحقيق عبد العليم البستوي (المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٥هـ)، ٢٩٢، المزي، مرجع سابق، ٩٥/٦-١٢٧. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٢٣٦/١.

٣٢ أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، الأثر رقم ٣٥٥٦٧، ٢٢٩/٧، كتاب الزهد، باب: ما قالوا في البكاء من خشية الله. عبد الله بن محمد بن أبي شيبة، المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق كمال الحوت (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ).

رجال الإسناد:

١- بن فضيل هو: محمد بن فضيل بن غزوان، أبو عبد الرحمن، الكوفي. توفي سنة ٩٢هـ. قال أبو حاتم: شيخ. وقال يحيى ابن معين: ثقة. وقال عنه ابن حجر في التقریب: صدوق عارف رمي بالتشيع. عبد الرحمن بن أبي حاتم أبو محمد الرازي، الجرح والتعديل، ج ٨ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٢٧١هـ)، ٥٨. المزي، مرجع سابق، ٢٦/٢٩٣-٢٩٧، العسقلاني، مرجع سابق، ٨٨٩/١.

٢- أبيه هو: فضيل بن غزوان بن جرير الضبي، مولا، أبو الفضل، الكوفي. توفي بعد سنة ٤٠هـ. قال عنه يحيى ابن معين: ثقة. وقال عنه ابن حجر في التقریب: ثقة. أبو حاتم الرازي، مرجع سابق، ٧٤/٧، المزي، مرجع سابق، ٣٠٢/٢٣. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٧٨٦/١.

٣- إسماعيل هو: إسماعيل بن مسلم، المكي، أبو إسحاق. قال عنه أحمد ابن حنبل: منكر الحديث. وقال عنه ابن حجر في التقریب: كان فقيهاً ضعيف الحديث. أبو حاتم الرازي، مرجع سابق، ١٩٨/٢، المزي، مرجع سابق، ١٩٨/٣. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ١٤٤/١.

- الحكم على الرواية: إسناده ضعيف والله أعلم.

٣٣ هو: ميمون بن مهران، مولى بنى أسد، ولد سنة ٤٠هـ، كان مملوكاً لامرأة بالكوفة فأعتقته، وبها نشأ، وكنيته: أبو أيوب، سكن الجزيرة بعد وقعة الجمامج، توفي بالرقعة سنة ١١٨هـ. محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، الثقات، تحقيق السيد شرف الدين أحمد، ج ٤ (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٥هـ)، ٤١٧.

٣٤ هو عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم، أبو حفص الأموي، الإمام أمير المؤمنين، ولد بالمدينة المنورة زمن يزيد، ونشأ في مصر في ولاية أبيه عليها، وكان إماماً فقيهاً مجتهداً عارفاً بالسنن، كبير الشأن، ثباتاً، حجة، حافظاً، وكان زهده يضرب به المثل، توفي سنة ١٠١ من الهجرة. محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تذكرة الحفاظ، زكريا عميرات، ج ١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ)، ٨٩-٩١، عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج ابن الجوزي، صفة الصفوة، تحقيق محمود فاخوري، ود. محمد رواش قلعهجي، ط ٢، ج ٢ (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٩هـ)، ١١٣-١٢٧.

٣٥ أخرجه ابن أبي حاتم، الأثر رقم ١٩٤٥٥، ٣٤٥٩/١٠، ونقله عنه ابن كثير والسيوطي. ابن أبي حاتم، مرجع سابق، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، ط ٢، ج ٨، (المملكة العربية السعودية: دار طبية للنشر والتوزيع، ١٤٢٠هـ)، ٤٧٤، السيوطي، الدر المنثور، مرجع سابق، ٦١١/٨.

رجال الإسناد:

١- أبو حاتم هو: محمد بن إدريس بن المنذر الحنظلي، أبو حاتم، الرازي. توفي سنة ٧٧هـ. قال المزي: كان أحد الأئمة الحفاظ الأثبات، المشهورين بالعلم، المنكوبين بالفضل. قال عنه ابن حجر في التقریب: أحد الحفاظ. ابن أبي حاتم الرازي، مرجع سابق، ٧٤/٧، المزي، مرجع سابق، ٢٨٠/٦-٢٨٢. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٢٤١/١.

٣- في قوله تعالى ﴿كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ ۚ ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ ۚ﴾ [٣، ٤]، عن الضحاك ^{٣٦} (كَلَّا

سَوْفَ تَعْلَمُونَ) قال: الكفار. (ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ) قال: المؤمنون. وكذلك كان يقرأها ^{٣٧}.

٤- في قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَوْ تَعْلَمُونَ عِلْمَ الْيَقِينِ ۚ﴾ [٥]، عن الحسن البصري: حتى زرت

المقابر كَلَّا سوف تعلمون قال: وعيد بعد وعيد علم اليقين ^{٣٨}. قال قتادة في علم اليقين: كنا نتحدث أنه الموت ^{٣٩}.

٦- في قوله تعالى ﴿ثُمَّ لَتَسْأَلُنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ ۚ﴾ التكاثر [٨]، اختلف السلف عن النعيم

الذي سيسأل الله سبحانه وتعالى عباده عنه على عدة أقوال:

٢- سلمة بن داود، العرضي، أبو عبد الله. قال عنه ابن أبي حاتم الرازي: كان ثقة صالح الحديث. ملاحظة: لم أجد له ترجمة في كتاب تقريب التهذيب لابن حجر العسقلاني. ابن أبي حاتم الرازي، مرجع سابق، ١٦٠/٤.

٣- أبو المليح الرقي: هو الحسن بن عمر ويقال بن عمرو بن يحيى، الفزاري، مولاهم. توفي سنة ١٨١هـ. قال عنه أبو زرعة: ثقة. وقال عنه ابن حجر في التقريب: مثله. ابن أبي حاتم الرازي، مرجع سابق، ٢٤/٣، المزني، مرجع سابق، ٢٠٤/٧. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٣٨١/٢٤.

٤- ميمون بن مهران: هو ميمون بن مهران الجزري، أبو أيوب، الرقي، توفي سنة ١٧هـ. قال عنه أبو زرعة والنسائي: ثقة. وقال عنه ابن حجر العسقلاني: ثقة فقيه وكان يرسل. العجلي، مرجع سابق، ٣٠٧/٢، المزني، مرجع سابق، ٢١٠/٢٧-٢١٦، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٣٨١/٢٤. الحكم على الرواية: إسناده صحيح والله أعلم.

٣٦ الضحاك هو: الضحاك بن مزاحم الهلالي أبو القاسم، اشتهر بالتفسير، وكان من أوعية العلم. وثقه أحمد ابن حنبل، ويحيى بن معين. قال عنه ابن حجر في التقريب: صدوق كثير الإرسال. توفي سنة ١٠٥ للهجرة.

انظر الذهبي، مرجع سابق، ١٧٣/٨-١٧٤، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٤٥٩/١.

٣٧ أخرجه الطبري، الأثر ليس له رقم، ٥٨١/٢٤، ونقله عنه ابن كثير والسيوطي. الطبري، مرجع سابق، ابن كثير، مرجع سابق، ٤٧٤/٨، السيوطي، مرجع سابق، ٦١١/٨.

رجال الإسناد:

١ بن حميد هو: محمد بن حميد بن حيان الرازي. قال عنه ابن حجر: حافظ ضعيف، وكان بن معين حسن الرأي فيه. مات سنة ثمان وأربعين ومائتين للهجرة. المزني، مرجع سابق، ٩٧/٢٥-١٠٨، ابن حجر العسقلاني، مرجع سابق، ٨٣٩/١.

٢ مهران هو: مهران بن أبي عمر العطار، أبو عبد الله، الرازي. قال عنه النسائي: ليس بالقوي. وقال عنه ابن حجر: صدوق له أوهام سيء الحفظ. المزني، مرجع سابق، ٥٩٥/٢٨-٥٩٨، ابن حجر العسقلاني، مرجع سابق، ٩٧٦/١.

٣ أبي سنان هو: سعيد بن سنان البرجمي، أبو سنان الشيباني الأصغر، الكوفي، نزيل الري. قال عنه النسائي: ليس به بأس. وقال عنه ابن حجر: صدوق له أوهام. المزني، مرجع سابق، ٤٩٢/١٠-٤٩٤، ابن حجر العسقلاني، مرجع سابق، ٣٨١/١.

٤ ثابت هو: ثابت بن جابان. قال عنه ابن أبي حاتم الرازي: روى عن: عكرمة والضحاك، وروى عنه: أبو سنان سعيد بن سنان الشيباني، سمعت أبي يقول ذلك. ملاحظة: لم أجد له ترجمة في تقريب التهذيب لابن حجر. عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس أبو محمد الرازي، الجرح والتعديل، ج ٢ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٢٧١هـ)، ٤٥٠، محمد بن إسماعيل بن البخاري، التاريخ الكبير، ج ٢ (حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، لم يذكر تاريخ النشر)، ١٦٢. -الحكم على الإسناد: إسناده ضعيف والله أعلم.

٣٨ أخرجه ابن أبي شيبه في مصنفه، الأثر رقم ٣٥٥٦٧، ٢٢٩/٧، كتاب الزهد، باب: ما قالوا في البكاء من خشية الله. سبق دراسة الإسناد والحكم على الرواية.

٣٩ أخرجه عبد الرزاق بسنده، ٣٩٣/٣. قال الباحث عطية: الإسناد صحيح إلى قتادة. عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تفسير القرآن، تحقيق مصطفى مسلم محمد (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ). عطية بن نوري الفقيه، أسانيد نسخ التفسير والأسانيد المتكررة في التفسير جمعًا ودراسة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة ماجستير.

١- القول الأول: الأمن والصحة. وهذا قول ابن مسعود^{٤٠} رضي الله عنه^{٤١}، ومجاهد^{٤٢} بن جبر^{٤٣}، وسفيان^{٤٤} الثوري^{٤٥}.

٤٠ ابن مسعود هو: عبد الله بن مسعود بن غافل بن حبيب، أبو عبد الرحمن، الهذلي، صحابي جليل، كان إسلامه قديماً أول الإسلام، وهو أول من جهر بالقرآن بمكة بعد الرسول صلى الله عليه وسلم، وهاجر الهجرتين، وشهد المشاهد، كان أقرب الناس هدياً وسمّاً برسول الله صلى الله عليه وسلم، توفي بالمدينة سنة ٣٢ للهجرة رضي الله عنه وأرضاه.

انظر ابن الأثير، مرجع سابق، ٣٨١/٣-٣٨٧، ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ٢٣٣/٤.

٤١ ورد هذا الأثر في كتب التفسير وفي كتب متون الحديث مرفوعاً إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وفي روايات أخرى موقوفة على الصحابي الجليل عبد الله ابن مسعود رضي الله عنه. وقد خرجته في الموضوعين.

*الموضع الأول مرفوعاً:

أخرجه ابن أبي حاتم بسنده، ١٩٤٦٦، ٣٤٦٢/١٠، وأخرجه الثعلبي بسنده، ١٣١، ١٩/١. وقد حكم المحقق أحمد البريدي على إسناد الثعلبي فقال: ضعيف، فيه محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى صدوق سيء الحفظ جداً، فيه علة الشعبي كذلك، فالشعبي لم يسمع من ابن مسعود.

*الموضع الثاني موقوفاً:

أخرجه الطبري بسنده، ٥٨٢/٢٤. وأخرجه البيهقي في شعبه، الأثر رقم ٤٢٩٥، باب: تعديد نعم الله عز وجل وما يجب من شكرها. الطبري، مرجع سابق، البيهقي، مرجع سابق.

رجال إسناد الطبري:

-عباد بن يعقوب: عباد بن يعقوب الرواجني، أبو سعيد، الكوفي. توفي سنة ٢٥٠هـ. قال عنه أبو حاتم: شيخ ثقة. وقال عنه ابن حجر في التقريب: صدوق رافضي، حديثه في البخاري. وقال المزي: روى عنه البخاري حديثاً واحداً مقروناً بغيره. المزي، مرجع سابق، ١٧٥-١٧٧، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٤٨٣/١.

-الحكم على الإسناد: الإسناد من محمد بن سليمان إلى ابن مسعود رضي الله عنه تقدم الحكم عليه في الإسناد الذي قبله.

٤٢- مجاهد هو: مجاهد بن جبر، أبو الحجاج، المكي، مولى بني مخزوم، تابعي، قال عنه الذهبي: شيخ القراء والمفسرين، أخذ التفسير عن ابن عباس، قرأه عليه ثلاث مرات. توفي سنة ١٠٤ للهجرة. قال عنه ابن حجر في التقريب: ثقة إمام في التفسير وفي العلم. الذهبي، مرجع سابق، ٦/٨، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٩٢١/١.

٤٣- أخرجه الطبري بسنده، ٥٨٢/٢٤.

رجال الإسناد:

١- علي بن سعيد بن مسروق الكندي. توفي سنة ٤٩هـ. قال عنه النسائي: ثقة. وقال عنه ابن حجر في التقريب: صدوق. المزي، مرجع سابق، ٥٠/٢٠، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٦٩٧/١.

٢- محمد بن مروان بن قدامة العقيلي، أبو بكر البصري، ويقال العجلي. قال عنه يحيى ابن معين: شيخ بصري. وقال عنه ابن حجر في التقريب: صدوق له أوهام. أبو حاتم الرازي، مرجع سابق، ٥٨/٨، المزي. مرجع سابق، ٣٨٩-٣٨٧، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٨٩٤/١.

٣- الليث بن أبي سليم بن زعيم، توفي سنة ٤٨هـ. قال عنه يحيى ابن معين: ليس به بأس. وقال عنه ابن حجر في التقريب: صدوق اختلط جداً، ولم يتميز حديثه، فترك. أبو حاتم الرازي، مرجع سابق، ١٧٧/٧، المزي. مرجع سابق، ٢٤-٢٧٩-٢٨٦، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٨١٨/١.

٤- مجاهد بن جبر، أبو الحجاج المكي، مولى بني مخزوم، تابعي، قال عنه الذهبي: شيخ القراء والمفسرين، أخذ التفسير عن ابن عباس رضي الله عنهما، قرأه عليه ثلاث مرات. توفي سنة مئة وأربع للهجرة. قال عنه ابن حجر في التقريب: ثقة إمام في التفسير وفي العلم. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٩٢١/١. انظر الزركلي، مرجع سابق، ٢٧٨/٥.

الحكم على الإسناد: -إسناده ضعيف. والله أعلم.

٤٤ سفيان هو: سفيان بن سعيد بن مسروق، الثوري، أبو عبد الله، ولد سنة سبع وتسعين للهجرة. قال الحافظ أبو بكر الخطيب: كان إماماً من أئمة المسلمين، وعلماً من أعلام الدين، مجتمعا على أمانته بحيث يستغني عن تركيته مع الإقتان، والحفظ، والمعرفة، وال ضبط، والورع، والزهد. قال شعبة، وسفيان بن عيينة، وأبو عاصم النبيل، ويحيى بن معين، وغير واحد من العلماء: سفيان أمير المؤمنين في الحديث. قال عنه ابن حجر في التقريب: ثقة حافظ فقيه عابد إمام حجة، من رؤوس الطبقة السابعة، وكان ربما دلس. توفي سنة ١٦١ للهجرة.

انظر المزي، مرجع سابق، ١٠٤-١٦٨، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٣٩٤/١.

٤٥ أخرجه الطبري بسنده، ٥٨٢/٢٤، قال الباحث عطية الفقيه: الإسناد من ابن جرير إلى منتهاه صحيح. الطبري، مرجع سابق، عطية الفقيه، مرجع سابق، ٢٠٩.

٢-القول الثاني: السمع، والبصر، وصحة البدن. قال ابن عباس رضي الله عنهما: النعيم: صحة الأبدان والأسماع والأبصار، قال: يسأل الله العباد فيم استعملوها، وهو أعلم بذلك منهم^{٤٦}، وهو قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ ﴿٣٦﴾ الإسراء [٣٦].^{٤٧}

٣-القول الثالث: كل لذة من لذات الدنيا. وهو قول مجاهد^{٤٨}.

٤-القول الرابع: بعض ما يطعمه الإنسان، أو يشربه. فقد ورد أنه أوتي لسعيد بن جببر^{٤٩} بشربة عسل، فشربها، وقال: هذا النعيم الذي تُسألون عنه.^{٥٠}

القول الرابع:

يظهر لي فيما سبق -والله تعالى أعلم - أن النعيم المسؤول عنه يوم القيامة هو: كل نعيم تلذذ به الإنسان^{٥١}، وهو يشمل جميع النعم، والدليل على ذلك:

١-أن الناظر في الآيات القرآنية التي يعدد الله تعالى فيها نعمه على الإنسان، والتي سيسأله عنها خاصة يجدها متنوعة وغير محصورة. وقد أشرت إليها في تفسير القرآن بالقرآن.

٢-ما ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم في مناسبات عدة، أن النعيم المسؤول عنه متعدد، ولو كان محصورا في نعمة من النعم، لأكد على ذلك الحبيب صلى الله عليه وسلم، فهو شديد الحرص على أمته. فما ورد من ذكر أنواع النعيم في القرآن الكريم والسنة النبوية هو على سبيل التمثيل للحصر.

٤٦ أخرجه الطبري بسنده، ٥٨٢/٢٤، قال الباحث عطية الفقيه: نسخة علي بن أبي طلحة الهاشمي عن ابن عباس حسنة. المرجع السابق، ٤١٨.

٤٧ سورة الإسراء، آية: ٣٦.

٤٨ أخرجه الثعلبي بسنده، ١٣٩، ٣٠/١. وقد حكم المحقق أحمد البريدي على الإسناد فقال: مرسل، ابن جريج لم يسمع من مجاهد إلا حرفا أو حرفين...وفي إسناده من لم أقف عليه.

٤٩ هو: سعيد بن جببر بن هشام الأسدي، الوالبي، مولاهم أبو محمد، ويقال له أبو عبد الله، الكوفي، أحد أئمة وفقهاء المدينة، قتله الحجاج صبرا في سنة ٩٥ للهجرة، قال عنه أبو القاسم بن الحسن البصري: هو ثقة، إمام، حجة على المسلمين. قال عنه العجلي: ما رأيت أفقه في روعه ولا أروع في فقهه منه. قال عنه ابن حجر في التريب: ثقة ثبت فقيه من الثالثة، وروايته عن عائشة رضي الله عنها، وأبي موسى رضي الله عنه ونحوهما مرسله. انظر أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، طبقات الفقهاء، تحقيق إحسان عباس، ج ١ (بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٠هـ)، ٨٢، المزني، مرجع سابق، ٣٥٨-٣٧٥، ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، مرجع سابق، ٣٧٤-٣٧٥.

٥٠ أخرجه الطبري بسنده، ٥٨٣/٢٤. وأخرجه الثعلبي بسنده، ١٤٤، ٣٧/٢. قال المحقق عن إسناده: إسناده ضعيف. الطبري، مرجع سابق، الثعلبي، مرجع سابق.

٥١ هذا قول جمهور المفسرين منهم: ابن جزي فقد رجح هذا القول بعد أن سرد الأقوال فقال: والصواب العموم في كل ما يتلذذ به. ابن جزي، مرجع سابق، ٢٦٤٤/١.

٣- أن أغلب الخلاف بين السلف في التفسير هو اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد، وهذا يفيد التفسير في توسيع المعنى المراد، وإظهار جمال وروعة السياق القرآني المعجز بكل ما فيه.^{٥٢}

قال الطبري رحمه الله: والصواب من القول في ذلك: أن يقال: إن الله أخبر أنه سائل هؤلاء القوم عن النعيم، ولم يخصص في خبره أنه سائلهم عن نوع من النعيم دون نوع، بل عم بالخبر في ذلك عن الجميع، فهو سائلهم كما قال عن جميع النعيم، لا عن بعض دون بعض.^{٥٣}

المطلب الثاني: التفسير بالدراية

وفيه خمس مسائل:

المسألة الأولى: مناسبة السورة لما قبلها.

المسألة الثانية: المقاصد.

المسألة الثالثة: الغريب واللغة.

المسألة الرابعة: الاستنباطات والفوائد.

المسألة الخامسة: التفسير الجملي.

المسألة الأولى: مناسبة السورة لما قبلها

لما أثبت الله سبحانه وتعالى في سورة القارعة أمر الساعة، وقسم الناس فيها إلى شقي وسعيد، وختم بالشقي، افتتح سورة التكاثر بفعل الشقاوة ومبتدأ الحشر؛ لينزجر السامع عن هذا السبب ليكون من القسم الأول.^{٥٤}

المسألة الثانية: المقاصد^{٥٥}

تحذير الناس من الانشغال بما لا ينفع في الآخرة، والتأكيد على الوعيد الشديد نظير ذلك التفريط، وعلى أن يوم القيامة والحساب والجزاء حق، والسؤال عن جميع النعم التي منحها الله تعالى للإنسان ذلك اليوم.^{٥٦}

^{٥٢} هذا استقراء وتحليل باجتهادي أسأل الله الصواب فيه، والعفو والمغفرة عند الخطأ.

^{٥٣} الطبري، مرجع سابق، ٥٨٦/٢٤.

^{٥٤} برهان الدين إبراهيم البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق عبد الرزاق المهدي، ج٤ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ)، ٧٩٧. محمد بن أحمد الشربيني، تفسير السراج المنير، ج٤ (بيروت: دار الكتب العلمية، لم يذكر تاريخ النشر)، ٤٢٦.

^{٥٥} المقاصد في اللغة: جمع مقصد. وفي الاصطلاح: بيان ما يصل إليه القرآن الكريم أو ما يقصده من مراد الله تعالى في كتابه من كل ما يوضح المراد من أغراض القرآن أو ما جاء لأجله القرآن الكريم. خالد عبد الرحمن العك، أصول التفسير وقواعده، ط٢ (دمشق: دار النفائس، ١٤٠٦هـ)، ١٦٠.

^{٥٦} بتصريف محمد سيد طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، ج١٥ (مصر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٩٨م)، ٤٩٣.

المسألة الثالثة: الغريب واللغة

١- قوله تعالى: ﴿ أَهْـنَكُمُ التَّكَاثُرُ ۚ ﴾ [التكاثر ١]، ألهاكم: اللهو ما يشغل الإنسان عما يعنيه ويهمه، يقال: لهوت بكذا، ولهيت عن كذا: اشتغلت عنه بلهو، ويقال: ألهاه كذا، أي: شغله عما هو أهم إليه.^{٥٧}

التكاثر: التكاثر والمكاثرة: التباري في كثرة المال والعز، وفلان مكثور: أي مغلوب في الكثرة، والمكثار متعارف في كثرة الكلام، والكثر: الجمار الكثير.^{٥٨}

٢- قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ ۚ ﴾ [التكاثر ٢]، المقابر: جمع قبر، والقبر مقر الميت، ومصدر قبرته جعلته في القبر، وأقبرته جعلت له مكانا يقبر فيه، والمقبرة موضع القبور.^{٥٩}

٣- قوله تعالى: ﴿ كَلَّا لَوْ تَعَاوَنَ عِلمَ الْيَقِينِ ۚ ﴾ [التكاثر ٥]، اليقين: اليقين من صفة العلم، فوق المعرفة والدراية وأخواتها، يقال: علم يقين، ولا يقال معرفة يقين، وهو سكون الفهم مع ثبات الحكم. واليقين: علم الأمر الميقون الموثوق به.^{٦٠}

٤- قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ ۚ ﴾ [التكاثر ٦]، لترون: من رأى، والرؤية إدراك المرئي بالحاسة وما يجري مجراها.^{٦١} الجحيم: دار العذاب.^{٦٢}

٥- قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ لَتَرَوْهَا عَيْنَ الْيَقِينِ ۚ ﴾ [التكاثر ٧]، أي رأيت بعيني رؤية، ورأيتُ رأي العين: أي حيث يقع البصر عليه.^{٦٣} عين اليقين: أي عين هي اليقين نفسه.^{٦٤}

٦- قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ لَتَسْمَعُنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ ۚ ﴾ [التكاثر ٨]، النعيم: النعمة الكثيرة، وتنعم: تناول ما فيه النعمة وطيب العيش، يقال نعمه تنعيما فتتعم: أي جعله في نعمة، أي لين عيش وخصب.^{٦٥}

٥٧ محمد بن عزيز السجستاني، غريب القرآن، محمد أديب جمران، ج ١ (دمشق: دار قتيبة، ١٤١٦هـ)، ٨٧. أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، ج ١ (لبنان: دار المعرفة، لم يذكر تاريخ النشر)، ٤٥٥.
٥٨ الرغب الأصفهاني، مرجع سابق، ٤٢٦/١، أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، ج ٣ (مصر: شركة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٤٦م)، ٢٢٩.

٥٩ الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ٣٩٠/١.

٦٠ المرجع السابق، ٥٥٢/١، المراغي، مرجع سابق، ٢٢٩/٣٠.

٦١ الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ٢٠٨/١.

٦٢ المراغي، مرجع سابق، ٢٢٩/٣٠.

٦٣ خليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، ج ٨ (مصر: دار الهلال، لم يذكر تاريخ النشر)، ٣٠٧.

٦٤ المرجع السابق.

٦٥ الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ٤٩٩/١.

والنعيم أخص من النعمة بكسر النون ومرادف للنعمة بفتح النون^{٦٦}.

المسألة الرابعة: الاستنباطات والفوائد

١. التحذير من جمع المال وتكثيره مع عدم شكر الله تعالى عليه وترك طاعته طاعة ورسوله صلى الله عليه وسلم من أجله.
٢. إثبات عذاب القبر وتأكيده بقوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ﴾ التكاثر [٢].
٣. تقرير عقيدة البعث وحتمية الجزاء بعد الحساب والسؤال^{٦٧}.
٤. يسأل الناس يوم القيامة عن ألوان النعيم في الدنيا، من ظلال المساكن والأشجار، وطيب الحياة والرفاهية، والصحة والفراغ، والأمن والستر والطعام والشراب ونحو ذلك. والكل يسألون، ولكن سؤال الكفار توبيخ لأنه قد ترك الشكر، وسؤال المؤمن سؤال تشريف لأنه شكر^{٦٨}.
٥. زيارة القبور من أعظم الأدوية للقلب القاسي، لأنها تذكر بالموت، والآخرة، وذلك تحمل على قصر الأمل، والزهد في الدنيا، وترك الرغبة فيها^{٦٩}.
٦. ينبغي لمن أراد انقياد قلبه إلى طاعة ربه، أن يكثر من ذكر هادم اللذات، ومفرق الجماعات، ألا وهو الموت^{٧٠}.
٧. أن التكاثر يشمل التكاثر بالمال، والتكاثر بالقبيلة، والتكاثر بالجاه، والتكاثر بالعلم، وبكل ما يمكن أن يقع فيه التفاخر^{٧١}.
٨. غفلة الإنسان عن الحقائق اليقينية التي أجزم الله تبارك وتعالى على وقوعها وحصولها، وسيعلم كل غافل برئي العين أنها حق، ومن أصدق من الله قيلا.
٩. في هذه الآيات العظيمة ردع وزجر وترهيب وتخويف لإيقاظ القلوب اللاهية والمنغمسة في ملذات الحياة، لعل وعسى تدرك الحقيقة قبل فوات الأوان.
١٠. بالشكر تدوم النعم فيجب على المسلم شكر الله عليها، وحفظ هذه النعم ورعايتها وعدم التقريط فيها؛ لأنه مسؤول عنها يوم القيامة.

٦٦ ابن عاشور، مرجع سابق، ٤٦١/٣٠.

٦٧ الجزائري، مرجع سابق، ٦١١/٥-٦١٢.

٦٨ الزحيلي، مرجع سابق، ٣٨٩/٣٠.

٦٩ ابن عادل الحنبلي، مرجع سابق، ٤٧٨/٢٠، القرطبي، مرجع سابق، ١٧١/٢٠.

٧٠ القرطبي، مرجع سابق، ١٧١/٢٠.

٧١ ابن عثيمين، مرجع سابق، ٣٠٥.

١١. اجتمعت في هذه الآيات أعلى مراتب اليقين وهي: علم اليقين، وعين اليقين، للتأكيد على أن الموت حق، ويوم القيامة حق، والحساب حق، والسؤال حق.

المسألة الخامسة: التفسير الجملي

تحذر هذه السورة العظيمة ابن آدم من الوقوع في المهلكة نظير اللهو والانشغال بالدنيا ومتاعها عن عبادة الله حق عبادته، والاستعداد للدار الآخرة قبل أن ينقضي أجله، ويفارق الحياة؛ لأنه سيدرك وقتها الحقائق وسيعلم ذلك يقيناً، ويتحسر على تهاونه وتفريطه في طاعة ربه والسعي إلى رضاه، والتهاون بما لا ينفعه، فأكد الله تعالى أنه سيعلم الإنسان علم اليقين بحقيقة الموت والبعث والسؤال والحساب والجزاء، فمن لم يتزود في الدنيا بزد التقوى والعمل الصالح، لن ينفعه ما كان يشغله عنها من ذرية وأموال وجاه وسلطان، كما أجزم الله جلّ شأنه بالسؤال عن كل نعيم أنعم به على عباده، وكل متعة متعمم بها، فحري بهم أن يكونوا من الشاكرين الحامدين لهذه النعم، وإلا كانوا جاحدين منكرين لها، وكلاً سيجازى على عمله، إن كان خيراً فخير، وإن كان شراً فشر.

الخاتمة

الحمد لله ابتداءً وانتهاءً، وله الشكر على تيسيره وإعانتته وتوفيقه، لا أحصي ثناء عليه هو كما أثنى على نفسه، وأصلّي وأسلم على خير خلقه، الرحمة المهداة، والنعمة المجتابة، به أخرجت البشرية من الظلمات إلى النور، وعلى آله وأصحابه خير القرون وسادة الأمم، ففي نهاية هذا البحث أذكر أهم ما توصلت إليه من نتائج، مع الإيجاز غير المخلّ، فأقول مستعينة بالله ومتوكلة عليه:

١. إنّ طرق المفسرين متعدّدة ومتنوعة في تصنيفهم، فهناك من فسّر القرآن الكريم بالمأثور فذكر آثار الصحابة رضي الله عنهم والتابعين مسندة، ومنهم أوردوها بغير إسناد، ومنهم من فسّر القرآن بالرأي، والإجمالي، والفقهّي، والموضوعي، وغيرها من أنواع التفسير.

٢. عناية علماء الأئمة على مدار التاريخ بتفسير كتاب الله العزيز، ففي كل عصر نجد المصنّفات الزاخرة في علم التفسير.

٣. إنّ علماء التفسير يستأنسون لنقل أقوال بعضهم لبعض فاللاحق ينقل أقوال السابق منهم.

٤. إنّ علماء التفسير يعقّبون على أقوال بعضهم بعضاً بالنقد أو الترجيح أو التضعيف.

٥. إنّ معظم الخلاف بين المفسرين هو اختلاف تتوّع لا اختلاف تضاد.

٦. أن علماء التفسير قعدوا في كتبهم قواعد الترجيح التي تعين الباحث على الترجيح بين الأقوال عند الخلاف.

٧. أن علم التفسير بحاجة إلى مزيد العناية به، وخاصة فيما يتعلق بالحكم على الروايات التفسيرية، وجمع الأقوال، وتنفيذها، وبيان الرأي الراجح من المرجوح، حتى يسهل على الناس فهم التفسير واستيعابه.

٨. سوء عاقبة الانشغال بالدنيا وترك ما لا ينفع في الآخرة.

٩. أكد الله تعالى أن الانسان سيعلم بكل درجات العلم الحق من الباطل في الآخرة.

١٠. أن للعلم ثلاثة مراتب: علم اليقين، وعين اليقين، وحق اليقين.

١١. سؤال الله عز وجل عن النعيم الذي أنعم به على عباده يوم القيامة.

وفي الختام أرجو من الله التوفيق والسداد في كل ما قدمته فما كان فيه من الصواب فمن الله وما كان فيه من الخطأ فمن نفسي والشيطان وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

المصادر المراجع

المراجع العربية

أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، طبقات الفقهاء، تحقيق إحسان عباس (بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٠هـ).

أبو إسحاق أحمد بن محمد الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن (من أول سورة البلد إلى آخر سورة الناس)، دراسة.

أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، ط ٢ (المملكة العربية السعودية: دار طيبة للنشر والتوزيع، ١٤٢٠هـ).

أبو الفضل محمود الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني (بيروت: دار إحياء التراث العربي، لم يذكر تاريخ النشر).

أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني (لبنان: دار المعرفة، لم يذكر تاريخ النشر).

أبو محمد الرازي، الجرح والتعديل (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٢٧١هـ).

أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، معرفة الصحابة، تحقيق عادل يوسف العزازي (الرياض: دار الوطن للنشر، ١٤١٩هـ).

أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، معرفة الصحابة، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، (الرياض، دار الوطن، ١٤١٩هـ).

أحمد بن شعيب النسائي المجتبى من السنن الأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة (بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ).

أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي، معرفة الثقات، تحقيق عبد العليم البستوي (المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٥هـ).

أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الأسماء المبهمة في الأنباء المحكممة، تحقيق عز الدين علي السيد، ط ٣ (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٧هـ).

أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ).

أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، تحقيق صغير أحمد شاغف، ج ١ (المملكة العربية السعودية: دار العاصمة، لم يذكر تاريخ النشر).

أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري (الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ).

أحمد بن محمد الأندروي، طبقات المفسرين، تحقيق سليمان بن صالح الخزي، ج ١ (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٩٩٧م).

أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي (مصر: شركة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٤٦م).
برهان الدين إبراهيم النقا، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق عبد الرزاق المهدي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ).

الثعلبي، مرجع سابق، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، لباب النقول في أسباب النزول، ضبطه وصححه: أحمد عبد الشافي (بيروت: دار الكتب العلمية، لم يذكر سنة النشر).
جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (صيدا: المكتبة العصرية، لم يذكر تاريخ النشر).

الحسين بن محمد بن الفضل المعروف بالراغب، مفردات ألفاظ القرآن دمشق: دار القلم، لم يذكر تاريخ النشر).

خالد عبد الرحمن العك، أصول التفسير وقواعده، ط ٢ (دمشق: دار النفائس، ١٤٠٦هـ).
الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي (مصر: دار الهلال، لم يذكر تاريخ النشر).

عبد الباقي بن قانع أبو الحسين، معجم الصحابة، تحقيق صلاح بن سالم المصراطي (الرياض: مكتبة غرباء الأثرية، ١٤١٨هـ).

عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ).

عبد الرحمن بن أبي حاتم أبو محمد الرازي، الجرح والتعديل (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٢٧١هـ).
عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي، تفسير ابن أبي حاتم، تحقيق: أسعد محمد الطيب (صيدا: المكتبة العصرية، لم يذكر سنة النشر).

عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج ابن الجوزي، صفة الصفوة، تحقيق محمود فاخوري، ود. محمد رواش قلعهجي، ط ٢، (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٩هـ).

عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تفسير القرآن الكريم، تحقيق: د. مصطفى مسلم محمد، ط ١، (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ).

عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تفسير القرآن، تحقيق مصطفى مسلم محمد (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ). عطية بن نوري الفقيه، أسانيد نسخ التفسير والأسانيد المتكررة في التفسير جمعًا ودراسة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة ماجستير.

عبد الله بن محمد بن أبي شيبه، المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق كمال الحوت (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ).

عثمان بن سعيد الأموي الداني، البيان في عد آي القرآن، تحقيق غانم قدوري الحمد (الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤١٤هـ).

علي بن محمد الجزري المعروف بابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق محمد معوض وعادل عبد الموجود (بيروت: دار الكتب العلمية، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤١٥هـ).

محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير (بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، ١٤٢٠هـ).

محمد بن أحمد الشربيني، تفسير السراج المنير (بيروت: دار الكتب العلمية، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تذكرة الحفاظ، زكريا عميرات (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ).

محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط٣ (بيروت: دار ابن كثير واليامة، ١٤٠٧هـ).

محمد بن إسماعيل بن البخاري، التاريخ الكبير (حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد بن جرير بن يزيد الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ).

محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، الثقات، تحقيق السيد شرف الدين أحمد (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٥هـ).

محمد بن سعد بن منيع البصري، الطبقات الكبرى (بيروت: دار صادر، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد بن عبد الرحمن محمد السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع (بيروت: دار مكتبة الحياة، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد بن عزيز السجستاني، غريب القرآن، محمد أديب جمران (دمشق: دار قتيبة، ١٤١٦هـ).

محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الصحيح الأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون (بيروت: دار إحياء التراث العربي، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الصحيح، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون (بيروت: دار إحياء التراث العربي، لم يذكر تاريخ النشر).

محمد سيد طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم (مصر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٩٨م).

محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ).

محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي، الأعلام، طه (بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢م).
مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى
رسول الله صلى الله عليه وسلم، (بيروت: دار الجيل، لم يذكر تاريخ النشر).
يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي محمد البجاوي،
(بيروت: دار الجيل، ١٤١٢هـ).

An Analytical Interpretation of Surat “al-Takathir”

Rehab Ali Ahmed Badawi

Assistant Professor, Department of General Courses, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

rabadawi@kau.edu.sa

Abstract. The research deals with an analytical interpretation of Surah al-Takathir through narration and study. The idea of the research is based on collecting the interpretation of the Qur'anic verses through narration, and its related aspects: It also includes the interpretation of the Qur'an by the Qur'an and the verses narrated by the Prophet (peace be upon him), the Companions (may Allah be pleased with them) and the followers (may Allah have mercy on them), as well as the interpretation of the verses by the Diriyah: It also includes: the relevance of the verse to what preceded it, the purposes, the language, the strange, the collective interpretation and others related to the Holy Surah, indicating what is valid from the narrations and verses, and weighting in case of disagreement based on the rules of weighting established by the scholars of tafsir: Introduction, two requirements, conclusion, and scientific indexes. The first requirement: Interpretation by narration, and the second requirement: The conclusion includes conclusions and recommendations, the most important of which are: The scholars of the Islamic nation throughout history have been interested in interpreting the Book of God, and in every era we find abundant works in the science of interpretation, and that most of the disagreement between the interpreters is a difference of diversity rather than a difference of contradiction, and that the scholars of interpretation have established in their books the rules of weighting that help the researcher to weigh between statements in case of disagreement. And that the multiplication in the verse includes multiplication by money, tribe, prestige, knowledge, and everything in which boasting can occur, in addition to man's obliviousness to the certain facts that Allah, the Almighty, has determined to occur and happen, to other results, hoping that Allah, the Almighty, will grant success and guidance, and sincerity in word and deed.

Keywords: Surah Al-Takathir, Analytical Interpretation, Narrative and Traditions.

أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة*

خالد محمد حسين اليوبي

أستاذ علم اللغة المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

kalyobi@kau.edu.sa

المستخلص. يزداد الاهتمام بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في السنوات الأخيرة، حيث تشكل الأغراض الخاصة للناطقين بغيرها حافزاً مهماً في تعلم العربية، إما لأهداف طبية أو اقتصادية أو سياحية أو غيرها. يبين البحث ثلاثة من الأسس التي تقوم عليها برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، فيوضح في الأساس الأول مفهوم تحليل الحاجات وأهميته، كما يذكر أهدافه وطرائقه وأدواته، ثم يذكر في الأساس الثاني أهمية المنهج الموجه لغرض خاص، وأبرز خطوات إعداده وبناء محتواه، ويناقش في الأساس الثالث مهارات التدريس الفعال الذي يمكن المتعلم من الاستفادة المثلى من البرنامج المقدم. خلص البحث في خاتمته إلى عدد النتائج، من أبرزها: التركيز عند إعداد برامج تعليم العربية لغرض خاص على حاجة المتعلم من منظومة الكفايات اللغوية والتواصلية، وتوجيه عناصر العملية التعليمية مباشرة للوفاء بها، وعلى إكساب المعلم المعرفة الإجرائية والمهارات التدريسية التي تمكنه من تنمية قدرات المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليم العربية لأغراض خاصة، أسس تعليم العربية، تحليل الحاجات، التدريس الفعال.

المقدمة

يميز في حقل تعليم اللغات الأجنبية بين تعليم اللغة لأغراض عامة وبين تعليمها لأغراض خاصة، فتعليمها لأغراض عامة يقوم على أساسيات اللغة المتعلمة من صوت وتركيب ومفردات، ويركز على قضايا التداول اللغوي، وعلى الشيوخ والاستعمال الثقافي والمجتمعي، وهدفه تمكين المتعلم من التواصل مع عموم المتحدثين باللغة، بينما يهتم تعليم اللغة لأغراض خاصة بتحقيق الكفاية اللغوية للمتعلمين في قطاعات ومجالات مختلفة، تستعمل فيها لتحقيق أهداف محددة يحتاج إليها الفرد المتعلم في حياته العلمية أو المهنية، ولكل مجال مفرداته ومصطلحاته ومفاهيمه.

* يتقدم الباحث بالشكر لعمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز - جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية (PH:7-125-1439).

ومع التطور الذي تشهده اللغويات التطبيقية أصبح تعليم اللغة لأغراض خاصة فرعاً مستقلاً من فروع علم اللغة التطبيقي المتصلة بتعليم اللغة، تتدرج تحته مفاهيم وأدوات منهجية تحدد احتياجات المتعلمين وطرق تليبيتها، وتمده الدراسات والتجارب بأساليب أكثر فاعلية وتأثيراً.

يمثل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة مساراً مهماً في برامج تعليم اللغة العربية، ووجهها من أوجه تحقيق كفاءة الإنتاج للمتعلّم، لأنه يركز على حاجته من منظومة الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، ويوجه عناصر العملية التعليمية مباشرة إلى الوفاء بها.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة الأسس التي يقوم عليها إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، ومناقشة أبرز الجوانب المؤثرة في تحقيق هذه البرامج لأهداف المتعلمين، وذلك من خلال الآتي:

- بيان أهم أسس إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة.
- إيضاح مفهوم تحليل الحاجات وذكر أهدافه وطرائقه وأدواته.
- بيان أهمية المنهج التعليمي وخطوات إعداده وبناء محتواه.
- إيضاح مقومات التدريس الفعال الذي يمكن المتعلم من الاستفادة المثلى من البرنامج المقدم.

أهمية البحث:

يتزايد الإقبال على برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة Arabic for Specific Purposes من قبل الناطقين بغير العربية في هذا العصر، إذ لم تعد الحاجة مقتصرة على تعليمها لأغراض الحياة وإنما امتدت إلى الاهتمام بتحقيق أغراض المتعلمين الخاصة في المجالات العلمية والمهنية المختلفة، الاقتصادية والطبية والدبلوماسية والسياحية وغيرها.

وتكمن أهمية برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في رغبة كثير من الهيئات العامة والخاصة، التعليمية وغير التعليمية، في تطوير الكفاية التواصلية للعاملين بها في المجالات الوظيفية والمهنية كالتطب والسياسة والتجارة والسياحة وغيرها، كما تبرز أهميته أيضاً في رغبة الطلبة الناطقين بغير العربية في الالتحاق بها لتحقيق المتطلب الأكاديمي الخاص بالقبول للدراسات الجامعية.

المفهوم والخصائص:

يعني تعليم اللغة لأغراض خاصة تعليم اللغة لفئات خاصة لتحقيق أغراض وظيفية محددة، ويعرف بأنه "التعليم الذي حُدِّدَت مواد مقرراته وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلم" (عشاري، ١٩٨٣)، كما يعرف بأنه

"مدخل لتعليم اللغة تستند كافة عناصره من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس إلى الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة، فهو تعليم ينخرط فيه جمهور ذو طبيعة خاصة واحتياجات محددة، ويستند في إعداد محتواه وطريقة تدريسه إلى الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة العربية" (طعيمة، ٢٠٠٢).

تختلف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة عن البرامج العامة لتعليم اللغة، إذ يرتبط إعدادها بالتركيز على الوفاء باحتياجات المتعلم وتحقيق أهدافه من التعلم، وتتسم بخصائص من أبرزها (طعيمة، ٢٠٠٣):

- ازدياد الدافعية، فالرغبات الخاصة (الأكاديمية أو المهنية) للمتعلمين تدفعهم إلى التفاعل وبذل المزيد من الجهد في التحصيل.
 - إعداد البرنامج وفقا لحاجات المتعلمين ورغباتهم.
 - اقتصار البرنامج على خدمة أهداف مجال أو عدة مجالات محددة.
 - صياغة الأهداف الإجرائية بما يتماشى مع الحاجات اللغوية المحددة.
 - التركيز على المهارات والأساليب اللغوية التي تخدم أغراض التعلم في المجال، مع إمكانية اقتصار البرنامج على تعليم مهارة محددة في المجال.
 - اقتصار المحتوى على المادة اللغوية المرتبطة بما يحتاجه المتعلم من اللغة في مجال تخصصه، وتركيزه على تمثل المواقف التواصلية التي تتطلب توفر كفايات لغوية محددة، وعلى المفردات والتراكيب التي تيسر لهم التواصل اللغوي الفعال في الغرض المحدد.
 - تصميم المقرر الدراسي وإعداد موضوعاته وفق الغرض الذي تدرس من أجله اللغة.
 - العناية باختيار النصوص التي تكون أكثر ارتباطا بحاجات المتعلمين وممارساتهم العملية.
 - اختيار أساليب التعلم وطرائق التدريس تبعاً ما يحتاجه المتعلم لممارسة اللغة، وتوظيف المناسب من المنهجيات والأنشطة.
 - التركيز على التعلم الذاتي، فالمتعلم هو مركز التعلم وليس المعلم.
- ونظراً لهذه الخصائص وغيرها أصبحت برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة أكثر جذبا لمتعلمي العربية، إذ يجدون فيها استثماراً جيداً للوقت (قصر الفترة اللازمة لتعلم المادة)، وتعلماً لما له أثر مباشر في حياتهم العلمية أو المهنية (التعامل مع مادة علمية لهم بها صلة وإن لم يكونوا يعرفون لغتها العربية)، وتطويراً لقدراتهم التواصلية وزيادة في إنتاجيتهم (طعيمة، ٢٠٠٣).

منطلقات تعليم العربية لأغراض خاصة:

تتصل برامج تعليم اللغات بدوافع تكاملية أو وسيلية (غرضية) أو بهما معاً، وفي الغالب فإن الغاية الأساسية للمتعلم الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية هي أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة، فيمارس لغتهم، ويفهم كلامهم، ويعيش ثقافتهم، وهو في ذلك لا يتطلب تحقيق أمر عاجل أو غرض محدد، بينما

يتعلمها الذي تحركه دوافع وسيلية تلبية لأغراض خاصة، وذلك من أجل اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة ليحقق هدفه المحدد (طعيمة، ١٩٨٩).

تهدف برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى إشباع الحاجات اللغوية للدارسين ليتمكنوا من استعمال اللغة في سياقاتها المختلفة في المجال المحدد، وتدفع الدارس إلى الالتحاق بهذه البرامج منطلقات عدة، منها ما يتعلق بطبيعة البرنامج وآلية تقديمه، ومنها ما يتعلق بواقع المتعلم ورغباته، ومن هذه المنطلقات (طعيمة والناق، ٢٠٠٣):

- التركيز على تلبية حاجات المتعلمين.
- تحقيق أقصى فائدة ممكنة من التعلم في فترة زمنية محدودة.
- اقتصار المحتوى على ما هو مرتبط بالغرض الذي من أجله التحق به المتعلمون.
- زيادة قدرة المتعلم على الإلمام بالأساليب والمفردات والتراكيب التي يحتاجها في استعماله الفعلي للغة.
- مساعدة المتعلم الذي يتعلم العربية ليدرس بها علوما أخرى، حيث تمثل له دراسة اللغة لغرض خاصص (أكاديمي) برنامجا مكثفا يسهم في سرعة إتقانه للمهارات اللغوية التي تكفل اجتيازه المستوى المطلوب من الكفاءة اللغوية لدراسة هذه العلوم.
- التدريس من مناهج خاصة تتفق وأغراض كل فئة من المتعلمين.
- توظيف المنهجيات العلمية وطرائق التدريس لتتناسب مع أهداف المتعلمين.
- حفظ الوقت والجهد اللذين قد يبذلهما المتعلم في غير الغرض الذي من أجله يتعلم اللغة.
- التوفير المالي لما كان سيدفعه المتعلم نظير الدراسة في مستويات ليست ذات صلة مباشرة بحاجاته اللغوية العلمية أو المهنية.

مجالات تعليم العربية لأغراض خاصة:

يتفرع مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إلى فرعين رئيسيين هما:

أ- **تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية:** يركز هذا النوع من التعليم على تأهيل المتعلم الذي لديه مهارات لغوية في العربية لتمكينه من تطويرها وتحقيق معايير محددة تحقق مطالب الدراسة الأكاديمية، وأكثر من يقبل عليه الطلبة الذين يرغبون الالتحاق بالجامعات العربية، ويندرج تحت هذا القسم تعليم اللغة العربية لأغراض دينية أو تربوية أو قانونية... إلخ، ويدرس الطالب في مثل هذا النوع من التعليم محتوى لغويا يؤهله للالتحاق بالقسم الذي يرغب إكمال دراسته الجامعية فيه (فرحة، ٢٠١٤).

ب- **تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية:** يركز هذا النوع من التعليم على تحقيق حاجات المتعلم في ميدان عمله، حيث تتطلب كل مهنة إلماما بالمفردات اللغوية التي تشيع فيها وسياقات استعمالها في بيئة العمل

الخاصة، فضلاً عن قدر مناسب من مهارات اللغة العامة، وذلك مثل تعليم اللغة العربية للعاملين في الحقل الطبي، وللدبلوماسيين، ولرجال الأعمال، وللمرشدين السياحيين... إلخ، وتشمل برامج هذا القسم أيضاً أصحاب المهن والأعمال الراغبين في زيادة قدراتهم التواصلية داخل بيئة العمل (أسامة، ١٤٣٨)، ومن أهم برامج تعليم العربية في هذا المجال:

- تعليم العربية لأغراض دبلوماسية، ويقبل على تعلمه بعض المهتمين بالمجال السياسي، وبعض العاملين في السفارات والهيئات الأجنبية ذات الصلة بالأغراض السياسية، رغبة في تعزيز القدرة اللغوية في هذا الجانب.

- تعليم العربية لأغراض طبية، ويُقدّم للعاملين في القطاع الصحي من الناطقين بغير العربية لتسهيل تواصلهم مع المرضى العرب وذويهم في مراحل التشخيص والعلاج والمتابعة، ويهدف إلى إكسابهم المهارات اللغوية التي تساعدهم في بناء لغة الحوار مع المريض وفهم حاجاته ومتطلباته.

- تعليم العربية لأغراض تجارية، ويقبل عليه العديد من العاملين في المجال الاقتصادي - وخاصة بعض الأنشطة التجارية البارزة في الدول العربية - من أجل تعلم مفردات اللغة ودلالاتها التي تشيع في تعاملات العقود والبيع والشراء... إلخ، رغبة في التواصل المباشر مع نظرائهم أثناء الحوارات ولقاءات التفاوض والاتفاقيات... إلخ.

- تعليم العربية لأغراض إعلامية، ويركز على إكساب العاملين في مجال الإعلام أو من يرغبون العمل فيه من الناطقين بغير العربية مهارات اللغة المتصلة بوسائل الإعلام، مثل لغة الصحف والمجلات والقنوات الفضائية.

- تعليم العربية لأغراض سياحية، ويهتم بإكساب المتعلمين العاملين في مجال السياحة المهارات اللغوية التي تمكنهم من التعامل مع السائحين العرب وفهم احتياجاتهم وتقديم الخدمات المناسبة لهم.

أسس تعليم العربية لأغراض خاصة:

تهدف برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إلى على تحقيق حاجات لغوية محددة للمتعلم، ولذا فهو يستند في أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه إلى هذه الحاجات، ويشمل ذلك ما يحتاج المتعلم أن يفعله تجاه اكتساب اللغة، وما ينبغي على المعلم أن يفعله لكي يحصل المتعلم اللغة، وتصمم هذه البرامج لتغطي حاجات محددة للمتعلمين دون التوسع فيما عدا ذلك كما في برامج تعليم العربية للحياة، ومن أهم خصائصها تركيزها في كل المستويات على الأبعاد المختلفة لحاجات الدارسين ورغباتهم من تعلم اللغة الأجنبية من أجل إكسابهم القدرة على استعمال اللغة في المجال الذي يرغبونه (سليمان، ٢٠١٠).

تقوم برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة على عدد من الأسس التي تتضافر فيما بينها لإنجاح أهدافها وتحقيق أغراض المتعلمين، ويمكن أن نوجزها في ثلاثة أسس هي: تحليل الحاجات، وإعداد المنهج التعليمي، والتدريس الفعال.

الأساس الأول: تحليل الحاجات

الحاجات اللغوية هي البواعث أو الدوافع التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا ورغبة في تعلم لغة معينة، وتعرف بأنها "الأساسيات أو الضرورات التي يحتاجها جمهور يستهدف تعليم اللغة العربية، لمواجهة بكفاءة وفعالية الأداء اللغوي في مواقف معينة" (عبد القادر، ٢٠٠٥)، أو هي "نسب مئوية تحدد ما سوف يحتاجه الدارسون فيما يتعلق باللغة التي يستهدفون تعلمها" (قاي كوك، الشميميري، ٢٠٠٨)، ويمكن تعريفها من جهة تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنها "مواطن عجز في الأداء اللغوي داخل المواقف التواصلية التي يواجهها متعلمو لغة ما، دفعتهم أسبابهم الخاصة إلى تعلمها، وتحدد هذه الحاجات عن طريقة عملية منهجية ومستمرة تهدف إلى تحديد خصائص المتعلمين والمواقف التواصلية التي يتعرضون لها ومواطن العجز فيها، ووفقا لنتائج ذلك يتم بناء برنامج خاص لهم يلبي احتياجاتهم ورغباتهم" (القحطاني، ٢٠١٧).

يفسر مفهوم الحاجات بأنه الجوانب التي تحتاج إليها أو ترغب فيها معظم الأطراف المؤثرة في برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وقد يفسر أيضا بأنه الجوانب التي يحتاج إليها الدارس لينتقل إلى المرحلة التالية في البرنامج، بحسب الإطار المعرفي لاكتساب اللغة الثانية، أو الفجوة بين مستوى الدارسين الحالي وما يتوقع منهم أن يحققوه في نهاية برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة (جاك ريتشارد، غالي والشويرخ، ٢٠٠٧)، ويتسع عند هتشنسون ووترز (Hutchinson and Waters 1987) ليشمل ثلاثة جوانب:

- الضرورات، وهي ما ينبغي أن يعرفه الدارس كي يؤدي مطالب الأداء اللغوي في مواقف معينة.
- النواقص أو أوجه العجز، وهي الفرق بين ما يتوافر لدى الدارس من معارف ومهارات في اللغة المستهدفة وبين ما يحتاج فعلا معرفته أو إجادته من اللغة (الفجوة بين مستوى المتعلم الحالي والمستوى المتوقع أن يصل إليه).

- الرغبات، وهي ما يرى الدارس نفسه أولوية تعلمه والإلمام به من مهارات لغوية أو مفاهيم ثقافية.

ويقصد بتحليل الحاجات "الجمع والتحليل المنظم للمعلومات الضرورية لتحديد وإقرار منهج مسوغ (Brown, 2016)، ويدخل في ذلك جميع العمليات التي تعنى بجمع المعلومات التي يمكن أن تكون أساسا لبناء برنامج ومنهج يلبي حاجات فئة خاصة من الدارسين، وتتضمن دراسة خصائص متعلمي اللغة، وأسباب تعلمهم لها، ومعرفة المواقف والظروف التي سيمارسون فيها تلك اللغة، وقد تقتصر على صف دراسي بعينه، أو تتسع لتشمل جميع مستويات البرنامج اللغوي (طعيمة، ١٩٩٨).

أ- أهداف تحليل الحاجات:

يمثل تحليل حاجات المتعلمين ودراسة أغراضهم من تعلم اللغة أحد الفروق المهمة بين برامج تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة، وعليه يعتمد نجاح برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، إذ لا يُتصور وضع برنامج لغوي لغرض خاص يساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم التعليمية دون تحليل دقيق لحاجاتهم، ومن أبرز أهداف تحليل الحاجات (جاك ريتشارد، غالي والشويرخ، ٢٠٠٨):

- تقدير مدى الفجوة بين ما يستطيع المتعلمون القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به.
 - توجيه الجهود التعليمية نحو تحقيق أهداف المتعلمين.
 - تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء غرضه من التعلم في وظيفة أو مهنة معينة (سفير، طبيب، رجل أعمال، مرشد سياحي، إعلامي...).
 - إعداد المنهج واختيار المحتوى الذي يحقق حاجات المتعلمين وأغراض التعلم.
 - توجيه المهام التواصلية والأنشطة اللغوية في البرنامج لتحقيق الحاجات الخاصة للمتعلمين.
 - اختيار طرق التدريس المناسبة وتحديد آليات القياس والتقييم.
 - تطوير البرامج والمناهج المعدة لتلبية حاجات المتعلمين.
- وليست الغاية من تحليل حاجات المتعلمين الوصول إلى حقائق مطلقة، وإنما المساعدة في تحقيق مستوى عالٍ من القدرة على تكوين رؤية شاملة عن حاجات المتعلمين ومقاصدهم، والاستفادة من ذلك في إعداد البرنامج وبناء المنهج المناسب لهم (Anthony, 2018).

ب- مراحل تحليل الحاجات:

يتضمن تحليل الحاجات دراسة خصائص متعلمي اللغة، وأسباب تعلمهم لها، والمواقف التي سيمارسون فيها تلك اللغة، ليتسنى التخطيط لبرنامج لغوي يلبي حاجاتهم من تعلمها، ويعني ذلك معرفة أبرز المحددات التي يستند إليها إعداد برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، ومنها (Dudley-Evans, T. & St John, M, 1998):

- طبيعة المتعلمين، والخلفية التعليمية لكل متعلم.
- هدف المتعلم من البرنامج التعليمي (إكمال الدراسة، كسب المال، الترقى الوظيفي، السياحة...).
- ما يتوقع المتعلمون تحقيقه أثناء البرنامج وبعده.
- الكفاية المهنية للمعلمين.

- أنماط التعليم والمصادر المتاحة للتعلم.
- مكان البرنامج وزمانه، وما إذا كان سيعقد متزامنا مع حاجة المتعلم للغة أو سابقا لها.
- ولا يقتصر تحليل الحاجات على الفترة التي تسبق التنفيذ الفعلي للبرنامج، بل يستمر أثناء البرنامج وبعده، ولذا فإن تحليل الحاجات له ثلاث مراحل (حسين، ٢٠١١):
- المرحلة الأولى: وتسمى المرحلة القبلية حيث تكون قبل وضع محتوى البرنامج وعليها يعتمد بناء المادة الدراسية المناسبة لحاجات المتعلمين.
- المرحلة الثانية: وتكون أثناء تنفيذ البرنامج، لمتابعة التغيرات وإعادة تحليل الحاجات.
- المرحلة الثالثة: وتسمى المرحلة النهائية، وتكون بعد نهاية البرنامج لتقويمه ومراجعة مدى استيفائه لحاجات المتعلمين.

ج- طرائق تحليل الحاجات:

ينبغي عند التخطيط لعملية تحليل الحاجات مراعاة السياق المستهدف واختيار الطرق المناسبة بغية الحصول على المعلومات الضرورية من جميع العناصر المؤثرة في إعداد البرنامج، وقد ذكر براون (٢٠١٦) لتحليل الحاجات طرائق متعددة منها:

- تحليل الاستخدام التواصلي للبيئة المستهدفة: ويعنى بتحديد الاستخدامات التواصلية الشائعة في البيئة المستهدفة التي ينبغي أن يكون الدارسون قادرين على أدائها نهاية البرنامج اللغوي.
- التحليل اللغوي للبيئة المستهدفة: ويعنى بتحديد الجوانب اللغوية الشائعة في البيئة المستهدفة التي يحتاج الدارسون معرفتها واستخدامها نهاية البرنامج اللغوي.
- تحليل التعلم للبيئة المستهدفة: ويعنى بتحديد خصائص التعلم وأنواعه التي يحتاج الدارسون إلى ممارستها في البيئة المستهدفة في مراحل مختلفة.
- تحليل البيئة الحالية: ويعنى بتحديد قدرات الدارسين في مجال الغرض الخاص عند بدء البرنامج.
- تحليل الفجوة: ويعنى بتحديد الفروقات بين قدرات الدارسين الحالية وما ينبغي أن يكونوا قادرين عليه في البيئة المستهدفة.
- تحليل الفروق الفردية بين الدارسين: ويعنى بتحديد أهم الفروق الفردية بين الدارسين فيما يتعلق بإستراتيجيات التعلم.
- تحليل الحقوق: ويعنى بتحديد مصادر القوة وكيفية استعمالها داخل المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالتدريس والمناهج والمواد التعليمية وغيرها، وفيما يتعلق بعلاقة المؤسسة بغيرها من الجهات داخل البيئة المستهدفة وخارجها.

- تحليل التعلم داخل غرفة الصف: ويعنى بتحديد حالة التعلم داخل الصف أو ما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر الدارسين، ويشمل ذلك اختيار المواد التعليمية وطرائق التدريس وغيرها التي ستستخدم في برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

- تحليل التدريس داخل غرفة الصف: ويعنى بتحديد حالة التدريس داخل الصف أو ما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر المدرسين، ويشمل ذلك اختيار المواد التعليمية وطرائق التدريس وغيرها التي ستستخدم في برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

- تحليل الوسائل: ويعنى بتحديد التسهيلات والعوائق في بيئة التعلم.

وكل طريقة من هذه الطرائق تقدم معلومات مفيدة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في الوصول إلى معلومات دقيقة تساعد في تصميم برنامج مناسب للدارسين وفق أغراضهم المحددة، وغالباً ما يتجه القائمون على تحليل الحاجات إلى استخدام أكثر من طريقة للحصول على معلومات أكثر دقة وشمولاً لجوانب البرنامج المختلفة.

د- أدوات جمع المعلومات:

يتطلب تحليل الاحتياجات تحديد ما يعرفه المتعلم بالفعل لمعرفة النقص اللغوي لديه، وتحديد ما يجب أن يعرفه المتعلم حتى يتفاعل مع الموقف المستهدف، كما يتطلب معرفة طبيعة المحتوى الذي يحقق احتياجه اللغوي في المجال الخاص (دبلوماسي، طبي، تجاري، سياحي، ... إلخ)، والتعرف على أوجه وكيفيات توظيف المتعلم لما سيتعلمه من اللغة: محادثات في بيئة العمل، التواصل مع العملاء، إجراء حوارات إعلامية، كتابة أكاديمية، تسويق ... إلخ، وكذلك التعرف على الأماكن التي قد يستخدم المتعلم فيها اللغة: سفارة، مستشفى، مكتب تجاري، فندق ... إلخ (Hutchinson and Waters, 1987).

يعتمد تحليل احتياجات متعلم اللغة لغرض خاص على معرفة العديد من المعلومات التي تخص الدارس ومنها: المعلومات الشخصية والمهنية، مستوى مهاراته اللغوية وخبراته السابقة، غرضه من حضور البرنامج وتوقعاته منه، أبرز العناصر التي يراها مؤثرة في طريقة التعلم ... إلخ، ومن أبرز أدوات جمع هذه المعلومات (جاك ريتشارد، غالي والشويرخ، ٢٠٠٨):

- المقابلات الشخصية، وتهدف إلى محاور الدارسين ومناقشتهم فيما يحتاجون إليه من مواد ومهارات، وتساعد على التعمق في تحليل الحاجات، ويسهل إجراؤها مع المجموعات الصغيرة.

- الاستبانات، وتتميز بسهولة الإعداد وإمكانية استخدامها مع المجموعات الكبيرة، وكذلك سهولة جمع المعلومات وتحليلها.

- الاجتماعات، ويعتمد عليها في جمع معلومات كثيرة في وقت قصير نوعا ما، وفيها يقوم المعلم أو واضع البرنامج بمحاورة الدارسين ومناقشتهم فيما يحتاجون إليه من مواد ومهارات، وتسجيل اقتراحاتهم فيما يتعلق بمفردات البرنامج.

- الملاحظة المباشرة، وتساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الدارسين، ويقوم بها المعلم أو واضع البرنامج في مكان الدراسة أو العمل دون إشعار الدارسين بطبيعة ما يقوم به حتى تكون النتائج واضحة لواقع احتياجاتهم الفعلي.

- جمع العينات اللغوية، ويمكن الحصول عليها من المهمات الكتابية أو الشفهية للدارسين.

- إجراء اختبارات متنوعة، وتساعد في معرفة القدرات اللغوية للمتعلمين قبل بدء البرنامج.

- تحليل المهمة، ويعني تحليل أنواع المهمات التي سيقوم بها الدارسون في سياقات تعليمية أو وظيفية مستقبلية، وقياس الخصائص اللغوية لهذه المهمات ومتطلباتها.

- تحليل المعلومات المتوفرة، ويعني الاستفادة عند تحليل الحاجات من المعلومات ذات الشأن التي يمكن الحصول عليها من الكتب والمقالات العلمية والتقارير وغيرها.

ويركز الاتجاه الحديث على مراعاة تعدد أدوات جمع المعلومات وعدم الاكتفاء بأداة واحدة، وذلك للحصول على نتائج عميقة وذات موثوقية عالية، لا سيما وأن فائدتها لا تقتصر على فهم حاجات المتعلمين فقط، وإنما تمتد إلى عناصر البرنامج الأخرى مثل: تحديد الموضوعات، اختيار المحتوى التعليمي، تصميم المقرر، اختيار طرائق التدريس، إعداد الاختبارات (Anthony, 2018)، كما ينبغي عند اختيارها مراعاة سياق البرنامج اللغوي وتفاوت أولويات الدارسين ورغباتهم، فقد يقام البرنامج في بيئة اللغة المستهدفة ولكن الدارسين ليسوا في حاجة عاجلة إلى تعلم اللغة، كما هو الحال -مثلا- لدى عدد من العاملين في الشركات الكبرى المقيمين في مدينة الرياض، إذ لا يحتاج بعضهم إلى تعلم العربية بشكل عاجل مع أنهم في بيئة اللغة المستهدفة، وعلى العكس من ذلك، فقد يمثل تعلم العربية لأغراض أكاديمية (اجتياز مقررات جامعية) أو لأغراض مهنية (العمل في مجالات تجارية) أمرا عاجلا لدى بعض الدارسين في دولة غير عربية مع كونهم في غير بيئة اللغة المستهدفة (الحقباتي، ٢٠٢٠).

ويقترح لتسهيل جمع البيانات وضع عدد من الأسئلة التي تتناول المحاور المختلفة للبرنامج على النحو الآتي (حسين، ٢٠١١) و (Anthony, 2018) و (De Chazal, 2014):

- أسئلة تمهيدية: ما الهدف من تحليل الحاجات؟ من المستهدفون في عملية تحليل الحاجات؟ من الذي سيحلل الحاجات؟ متى ستحلل الحاجات؟ كيف ستحلل الحاجات؟.

- المتعلمون: ما لغتهم الأم؟ ما مستواهم في اللغة العربية؟ ما طريقتهم المفضلة في التعلم؟ ما أهدافهم من الالتحاق بالبرنامج؟ ماذا يحتاجون لينجحوا في البرنامج؟ ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟

ما المواقف التواصلية التي سيكون المتعلمون طرفا فيها؟ ما أبرز الموضوعات التي يحتاجها المتعلمون في البيئة المستهدفة؟.

- **المعلمون:** هل المعلمون ذوو خبرة في الغرض الخاص أم مبتدئون؟ هل حصلوا على تدريب كاف للبرنامج؟ كم عدد الفصول التي سيدرسونها؟ ما طريقتهم المفضلة في التدريس؟ ماذا يحتاجون لينجحوا في البرنامج؟ ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟.
- **الإداريون:** ما الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية؟ ما وجهة نظرهم عن المعلمين والبرامج والمواد التعليمية الحالية؟ ما توقعاتهم حول مخرجات البرنامج؟ ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟.
- **البيئة:** ما البيئة المستهدفة؟ كيف تستخدم اللغة في البيئة المستهدفة؟ كم يحتاج المتعلمون من الوقت ليحققوا أهداف البرنامج؟ ما هدف البرنامج؟ ما مدة البرنامج؟ هل البرنامج مكثف أم غير مكثف؟ هل البرنامج معتمد أم غير معتمد؟ هل سيبدأ البرنامج قبل الدراسة الأكاديمية/العمل، أم أثناء، أم بعد؟ أين سيعقد البرنامج؟ هل هناك دعم معنوي ومادي من المؤسسة المشرفة على البرنامج لإقامة الأنشطة والبرامج المساعدة؟.

الأساس الثاني: إعداد المنهج التعليمي للغرض الخاص

المنهج عنصر رئيس من عناصر العملية التعليمية، وله دور مهم في تحقيق أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن خلاله يزود المتعلمون بالمعلومات والمهارات اللغوية التي تساعدهم على رفع قدراتهم وتمكنهم من الاتصال بأهلها لتحقيق أغراضهم من تعلمها.

يتميز تعليم اللغة لأغراض خاصة بإعداد منهج ذي مواصفات معينة لفئة خاصة من المتعلمين وفق تحليل سابق للحاجات الإبلالية للمتعلم، وليس على أساس تفضيل المعلم أو المؤسسة التعليمية التي يعمل بها لمنهج معين في تعليم اللغة (عشاري، ١٩٨٣)، ومن أهم خصائصه أنه يوظف المنهجيات التدريسية والمحتوى التعليمي لإعانة المتعلم على إجادة استخدام العربية في المواقف العملية التي تتعلق بمجاله الخاص، ويركز على المهارات اللغوية وأساليب الخطاب المناسبة لتلك المواقف (مذكور وهريدي، ٢٠٠٦).

يشمل إعداد المنهج المقرر الدراسي وغيره من الأنشطة والفعاليات المساعدة، ويهدف إلى تطوير القدرات اللغوية للدارسين ومساعدتهم على الإلمام بالمفردات والمصطلحات والأساليب التي يحتاجون إليها لتحقيق متطلبات الدراسة أو العمل في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة، وحيث إن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة تستهدف أنماطا متعددة من المتعلمين في مجالات الدراسة الأكاديمية أو العمل المهني (الوظيفي) في الطب أو السياسة أو التجارة أو السياحة أو الإعلام أو غير

ذلك؛ فهي تختلف عن مناهج تعليم العربية للحياة من حيث أهدافها ومادتها العلمية وما تحتويه من موضوعات ومهارات وأنشطة، ويلزم عند إعدادها اتباع منهجية علمية خاصة وفقاً لحاجات المتعلمين ورغباتهم.

أ- المقرر الدراسي:

المقرر الدراسي ركيزة من ركائز منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يزود المتعلم من خلاله بمجموعة من المعارف والمهارات التي تمكنه من الاتصال باللغة العربية وفهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل الصف الدراسي وخارجه، ومقرر تعليم اللغة لأغراض خاصة مقرر حددت مواده وبرامجه وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلم ورغباته اللغوية، ولأن المتعلم وحاجاته هما محور تعليم اللغة لأغراض خاصة فإن إعداد مقرر دراسي لتعليم العربية لأغراض خاصة يختلف عن إعدادة لأغراض الحياة، ويستلزم دراسة طبيعة المتعلمين للتعرف على خصائصهم واستكشاف أغراضهم وحاجاتهم ودوافعهم من دراسة العربية، فدارس اللغة الخاصة لا يتطلع لمعرفة المزيد من مفردات اللغة وقواعدها قدر تطلعه لتوظيف ما عرفه وما سيعرفه منها في حقله الذي يعمل فيه أو يرغب العمل فيه مستقبلاً (التنقاري ٢٠٠٧).

تساعد المعرفة الدقيقة لما يحتاج إليه متعلم اللغة لغرض خاص مصمم المقرر الدراسي في تحديد المهارات اللغوية والأنشطة المطلوبة التي يحتاجها المتعلم لتحقيق الاتصال الفعال مع أهل اللغة، كما تتضح أهميتها في بناء المقرر من خلال الآتي:

- تحديد الحاجات الرئيسة ووضع الأهداف العامة للمقرر.
 - تحديد مكونات المقرر ووضع الأهداف الخاصة لكل وحدة من وحداته.
 - تصميم المواقف التعليمية اللغوية التي تخدم أهداف المتعلمين.
 - اختيار ألوان النشاط اللغوي والاتصالي التي تتفق مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.
 - مراعاة الفروق الفردية في التدريبات والأنشطة.
 - اختيار المناسب من مداخل التدريس ووسائله.
 - إعداد معايير تقويم المقرر.
- تختلف خطوات إعداد مقرر لتعليم اللغة العربية لغرض خاص عن تلك التي تتبع عند إعداد المقرر العام، الأخرى، كما أن بناءه لا يتبع مساراً محدداً أو يأخذ شكلاً واحداً منذ البدء بتحديد احتياجات المتعلمين، بل يتسم بالمرونة ويعتمد على التغذية الراجعة المستمرة في كل خطواته، ومن أبرز الخطوات الإجرائية لإعداد مقرر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦):
- التحديد الدقيق لخصائص الدارسين وجمع البيانات الكافية عن احتياجاتهم.
 - صياغة رؤية خاصة للتعلم وبيان دور كل من الدارس والمعلم فيها.

- تحليل المهام التي ينبغي أن يقوم الدارس بها للكشف عن مدى تعلمه.
- تحديد اتجاهات الدارسين نحو البرنامج وتوقعاتهم منه، وكذلك إمكاناتهم العلمية وخلفياتهم السابقة.
- تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج فيها الدارسون استخدام العربية (كتابة تقارير، التحدث مع مريض، الإرشاد السياحي...).
- تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي على المتعلمين اكتسابها في ضوء المواقف اللغوية التي يتوقع منهم ممارسة اللغة فيها.
- إعداد المواد التعليمية اللازمة لاستثارة مواقف التعلم التي يكتسب المتعلمون من خلالها المعلومات والمهارات اللازمة.
- التقويم في ضوء ما يسفر عنه تطبيق المواد التعليمية من نتائج.
- وينبغي عند إعداد المقررات الدراسية الاستفادة من النظريات الحديثة في ميدان تعليم اللغات وتعلمها والمعطيات الحديثة في بناء المقررات الدراسية، ومن تجارب الأمم الأخرى في تعليم لغاتها ونشرها، ومراعاة خصائص المتعلمين المقبلين على تعلم اللغة العربية من مختلف الجنسيات واللغات والأغراض.

ب- اختيار المحتوى:

- يركز محتوى المقرر الدراسي على تمكين الدارسين من تحقيق الكفاءة اللغوية والتمكن من استعمال اللغة في مجال دراستهم أو عملهم، ويعتمد اختياره على الأهداف المحددة للمقرر، وتتناول موضوعاته المادة اللغوية المرتبطة بالتخصص، ويتميز بأنه ليس ثابتاً وإنما يتغير باستمرار في ضوء تغير حاجات المتعلمين وأغراضهم، وتخضع عملية اختيار المحتوى وتنظيمه والتأكد من مدى ملاءمته للمتعلمين بالمجالات المستهدفة واختلاف فئاتهم ومستوياتهم لعدد من الخطوات، ومن أهمها:
- حصر المهارات الأساسية التي تحقق أغراض المتعلمين.
 - تحديد المفردات وأنماط التراكيب ووظائف اللغة التي ينبغي أن يتضمنها المحتوى.
 - تحديد المهارات اللغوية والمعلومات والمعارف اللازمة لكفاءة الأداء في مواقف الاتصال اللغوي التي يتوقع مرور المتعلمين بها، ومن ثم يحتاجون لتعلمها.
 - تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج فيها المتعلمون استخدام العربية (التحدث مع مريض، التعاون مع زملاء، كتابة تقارير...).
 - تحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها الدارس للكشف عن مدى تعلمه ووصف الكيفية التي سينظم عليها المحتوى، وتحديد طريقة عرض المادة المتعلقة بأجزاء المحتوى.
- تختلف مفردات اللغة وتراكيبها من مجال إلى مجال، فهي في الطب غيرها في السياحة غيرها في الإعلام، ولكل مقرر من مقررات تعليم اللغة لأغراض خاصة مفرداته اللغوية الخاصة التي ينفرد بها عن غيره، فمقرر تعليم العربية لأغراض دبلوماسية -على سبيل المثال- يحتوي كثيرا من المفردات التي

تغاير مفردات المجالات الأخرى، كونها تخرج من قضية المباشرة إلى الرمز، وتصطبب المعنى المجازي الذي يمكن المتحدث من قول ما يريد دون تجاوز حدود اللباقة، ولذلك ينبغي أن تختار المفردات اللغوية والمصطلحات والتراكيب وفق عملية علمية مقننة، ويفضل الاعتماد في ذلك على تسجيل النصوص الأصلية التي يحتاج إليها المتعلمون من واقع استعمالها في مجال الغرض المحدد، ويمكن في سبيل ذلك -أيضا- الاستعانة بالمواد العلمية المؤلفة في المجال ذاته وإعداد قائمة بالمفردات والمصطلحات والتراكيب الشائعة في مجال الغرض المستهدف بناء على معدلات تكرارها التي وردت في المقررات الدراسية العامة وغيرها من الكتب والمواد العلمية الموجهة لتعليم الناطقين بغير العربية، وبذلك يكون المقرر قد أسهم في تعليمه اللغة التي يسعى إلى اكتسابها، وهي التي سيستعملها مستقبلاً (شيك وعلي، ٢٠١٧).

وحيث إن المفردات تقدم من خلال نصوص، فالأصل أن تكون مرتبطة بحاجات الدارسين ومما يتعرض له المتعلمون في واقعهم العملي، وقد يشاركون في اختيارها، ومن الإستراتيجيات الفاعلة في هذا الشأن العمل على إعداد قوائم إحصائية لأهم المفردات والمصطلحات الخاصة بكل غرض على حدة، بغية إنشاء معاجم مختصة تسهم في تصنيف وتأليف مقررات تعليم العربية لأغراض خاصة، وتثري هذا النوع من التعليم الذي لايزال بحاجة ماسة للكثير من الجهود العلمية مقارنةً باللغات الأخرى (طعيمة والناقعة، ٢٠٠٦) و(حسين، ٢٠١١).

الأساس الثالث: التدريس الفعال

التدريس إطار تفاعلي بين المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي، تهدف إلى تعليم عناصر اللغة ومهاراتها اللغوية وفق إجراءات ومعايير محددة، وتقديم مقرر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يحتاج إلى معلم كفء لديه مجموعة من الكفايات والمهارات التي تساعده في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحدد متطلبات هذه العملية التفاعلية بناء على خصائص الدارسين وأهدافهم من تعلم العربية وطبيعة الموقف أو السياق الذي سوف يستخدمونها فيه (عشاري، ١٩٨٣).

يتطلب المقرر الدراسي الذي يقدم في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة أدوات ووسائل تختلف عن تلك السائدة في تدريس العربية لأغراض الحياة، خاصة وأنه يغلب على هذه البرامج مخاطبتها للمتعلمين الكبار في صفوف متجانسة من حيث العمل والتخصص، ولديهم خلفية جيّدة باللغة العامة، وهو ما يستلزم توافر معلم ذي كفاية تدريسية وتأهيل مناسب، وتعني الكفاية هنا القدرة على إنتاج عملية تعليمية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها مع الاختصار في الوقت والجهد، وتشمل مختلف أشكال الأداء التعليمي التي تمثل الحد اللازم لنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المختلفة.

تتمثل الكفاية التدريسية للمعلم فيما يملكه من الخبرات والمهارات والمعارف التي تنعكس على سلوكه التعليمي، وتظهر في شكل أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه أثناء تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي أثناء تعليمه اللغة الخاصة، (جابر، ٢٠٠٦) وتشمل الجوانب الآتية:

أ- الكفاية العلمية:

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في حاجة إلى معلم ذي دراية كافية بأساسيات المادة العلمية التي يدرسها، فالمعلم المتمكن أكثر كفاءة في أدائه التعليمي، وأكثر تجاوبا مع أي غرض من أغراض التعلم التي تسند إليه، إذ تسعفه هذه الكفاية في مواكبة التحديث في المجالات التي يقدم لغتها للمتعلمين، وتوفر له القدرة على استنباط المفردات والمصطلحات الخاصة وتقريب معانيها ودلالاتها للمتعلمين في الغرض المحدد، ولذلك أثره الإيجابي في تحقيق أهداف المتعلمين ونجاح تجربتهم في اكتساب اللغة، ومن مؤشرات هذه الكفاية (أسامة، ١٤٣٨):

- معرفة الفروق الرئيسة بين تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة.
- التمكن من المهارات الأساسية للغة.
- التمكن من الكفاءة اللغوية والاتصالية.
- التمكن من نظريات اكتساب اللغة للناطقين بغيرها.
- الوعي بأبرز مصطلحات علم اللغة التطبيقي (التدخل اللغوي، المدخل اللغوي، المخرج اللغوي ...).

ب- الكفاية الثقافية:

تشمل الكفاية الثقافية لمعلم العربية لأغراض خاصة معرفته بالثقافة العربية، ومعرفته كذلك بمبادئ المجال الذي يدرس لغته، وذلك على النحو الآتي:

- **الثقافة العربية:** وتعني الإلمام بمكونات الثقافة العربية الإسلامية التي تتمثل في الإسلام والعربية والقيم والمفاهيم المتوارثة والمتراكمة، فالإسلام الركيزة الأولى لثقافة الأمة العربية، وهو الذي يحدد فلسفتها الأساسية وقيمها وآدابها العلمية، والعربية وعاء هذه العلوم والمعارف وأداة الإفهام والتعبير العلمي، وإلمام المعلم بهذه الثقافة يعزز من قدرته على الأداء ويمكنه من اختيار المفردات والأساليب التي يحتاجها المتعلم في سياقات تواصله الثقافي والاجتماعي مع أهل اللغة.
- **الثقافة الخاصة بمجال التعلم:** تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هو تعليم لغة ذلك المجال وما يرتبط بها من خصائص، وليس تعليمًا لأبجديات ذلك العلم وما يخصه من معلومات ومعارف، والكفاية الثقافية التي تخص المعلم هنا تعني الإلمام العام بمبادئ ومعارف التخصص الذي يدرس لغته للمتعلمين، والإحاطة بخصائص لغة ذلك المجال وسماته الأسلوبية، وما يتعلق به من مفردات وتراكيب وأساليب، والحرص على مواكبة التطور المعرفي والاستعمال اللغوي فيما يخص غرض التعلم (أبو عمشة، ٢٠١٨).

ينبغي على معلم اللغة العربية لأغراض خاصة أن يكون لديه قدر مناسب من الثقافة المهنية في المجال المحدد، فالمعلم المدرك لخصائص الغرض الذي يدرسه يكون أكثر جذبا وتأثيرا في الدارسين، ولذلك أثره الإيجابي على أدائه التعليمي وعلى علاقته بالمتعلمين أيضا، وقد يسهل عليه ذلك تزويدهم بما يحتاجون

إليه من اللغة، فالمعلم الذي يتميز -على سبيل المثال- بخلفية ثقافية في مجال التجارة يستطيع انتقاء نصوص بعينها أو إعداد محتوى ملائم يمثل للمتعلمين مصدراً مهما يلبي احتياجاتهم: إعلانات، اتفاقية تجارية، عرض تسويقي... إلخ (عبدالقادر، ٢٠١٤).

ج- الكفاية الأدائية:

تتمثل الكفاية الأدائية في معرفة المعلم بمداخل تعليم اللغات وطرق التدريس ومهاراته، ومدى قدرته على توظيف الوسائل والإمكانات المتاحة فيما يحقق الأغراض التعليمية للدارسين، ويشمل ذلك:

• التمكن من مهارات التدريس:

لا يكفي أن يكون معلم اللغة للناطقين بغيرها ناطقاً أصلياً باللغة أو شبهه، بل إنه - سواء كان ناطقاً أصلياً باللغة أو من غير الناطقين الأصليين- في حاجة إلى أن يكتسب المعرفة الإجرائية التي تمكنه من تدريسها بشكل فاعل، فهو يدرس في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة شريحة متعددة التخصصات، ويسهم تمكنه من مهارات التدريس في تنمية قدرات المتعلمين والوفاء باحتياجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية لهذه البرامج، ومن أبرز المهارات التي ينبغي أن يتصف بها (إسماعيل، د.ت):

- تحديد أهداف الأنشطة التعليمية حتى يكون لكل نشاط هدف واضح.
 - اختيار المادة التي تناسب المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.
 - استخدام الوسائل التعليمية بصورة فاعلة لتعزيز عملية التعلم.
 - توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
 - رفع مستوى دافعية المتعلم، ومساعدته على التخلص من الشعور بالنقص أو عدم القدرة على التعلم.
 - ربط تقويم أداء المتعلمين بتحقيق أهداف المنهج أو المقرر الدراسي.
- إن اللغة التي يقدم من خلالها المعلم المحتوى والأنشطة والتدريبات داخل الصف لغة خاصة ببيئة الصف تستلزم منه المهارات التواصلية التي تناسب السياق الذي تدور فيه العملية التعليمية، ولا يكفي في ذلك توافر الكفاية اللغوية للمعلم فحسب، بل ينبغي أن يكون ملماً بالمهارات التدريسية التي تمكنه من إدارة العملية التعليمية وتقديم عناصرها المختلفة بما يساعد الدارس على فهم المحتوى والتفاعل مع الأنشطة والتوجيهات التي يتعرض لها (الناقة، ٢٠١٣).

• اختيار طريقة التدريس المناسبة:

الهدف من التدريس هو توصيل المعارف والعلوم المختلفة من المعلم إلى المتعلم، وطريقة التدريس هي جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المعلم في إطار مقتضيات مادة تدريسية وظروف بيئية، بغية مساعدة الدارسين على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات وتحقيق التعلم المرغوب، أو هي الخطة

الشاملة التي يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وتشمل ما يتبعه المعلم من أساليب وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة (الناقة، ٢٠١٣).

تتعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية (الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفوية، الطريقة الاستقرائية والاستنباطية، الطريقة التوليفية الانتقائية، الطريقة اللغوية الفكرية، الطريقة الحوارية، الطريقة التعاونية، طريقة القراءة، الإلقاء والمحاضرة...)، ويمكن الاستفادة من جميع هذه الطرق التدريسية وغيرها في تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة، ولكل طريقة من طرائق تعليم اللغة مزايا ومحاسن، وأوجه قصور، وليس من بين تلك الطرائق طريقة مثلى تتبع في جميع البيئات التعليمية وظروفها المختلفة، ويعتمد عليها في تحقيق أهداف كل المتعلمين (الفوزان، ١٤٣١)، كما تختلف الطرائق المتبعة في تدريس متعلمي العربية لأغراض خاصة تبعا لاختلاف أنواع المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم اللغوية والغرض الذي من أجله يتعلمون اللغة، وحيث إن من خصائص تعليم اللغات الأجنبية لأغراض محددة أنه لا يهتم بالمسائل اللغوية أو غير اللغوية التي لا تتصل بالغرض المحدد، وذلك لتحقيق الإفادة القصوى من الوقت المخصص للتدريس، فإن اختيار طريقة التدريس ينبغي أن يكون كذلك متوافقا مع رغبات المتعلمين وما يحقق حاجاتهم المهنية والوظيفية، ولا تكاد توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع المتعلمين وتحقيق جميع أهدافهم، أو تناسب جميع أنواع المقررات وبرامج تدريس اللغات، والمهم في اختيار طريقة تدريس اللغة هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس اتباع طريقة تدريس معينة، وللمعلم حرية اختيار واستخدام الأساليب والطرق التي تناسب الموقف التعليمي، وله كذلك أن يختار من كل طريقة الأساليب التي تناسب حاجات المتعلمين وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه، وأن يغير في طريقة التدريس أو يبتكر فيها ما يساعده على تحقيق أهداف التعلم، فهو الأقدر على تحديد الطريقة التي يرى أنها الأفضل في توضيح المحتوى وتوصيل المراد، وتحديد الوسيلة المعنية حسب المقام؛ فقد يلجأ إلى تقديم الدرس بجوار معلم سياحي أو سوق تجاري أو داخل منشأة صناعية أو طبية أو إعلامية... إلخ، وقد يستعين كذلك ببوليصة تأمين لنقل البضائع، أو شيك بنكي، أو خارطة جغرافية... إلخ (طعيمة، د.ت).

• تفعيل قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي:

يدور تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حول تحقيق احتياجات المتعلمين في مجال محدد، فالمتعلم هو محور التعلم وليس المعلم، ومن خصائص متعلمي العربية لأغراض خاصة أنهم يتصفون بدافعية عالية لتعلم اللغة ويدرسون في مجموعات متجانسة، ومن السمات المميزة لمعلم اللغة استثارة هذه الدافعية وتفعيل مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم لتحقيق أهداف التعلم.

يعتمد تفاعل المتعلمين على نوع الأنشطة والمهام التعليمية التي تطلب منهم، وكلما كانت مشابهة للمواقف التواصلية التي يتعرضون لها في الاستعمال الواقعي وموجهة للمشاركة وتبادل الرأي بين المتعلمين أنفسهم كان لها أثر إيجابي في تحفيز دافعيتهم وسرعة اكتسابهم للمهارات اللغوية التي ينشدها، وقد سهلت الوسائل والتقنيات الحديثة على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تفعيل قدرات

المتعلمين وزيادة فاعلية مشاركتهم في أدوار التعلم، ومن أبرز إستراتيجيات وأساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها التي تعزز تعليم اللغة وتزيد من دافعية المتعلمين إستراتيجية "الصف المقلوب"، حيث تقوم هذه الإستراتيجية على توظيف المعلم للوسائل والتقنيات الحديثة لتطوير طرق التدريس والتواصل مع المتعلمين لاستماع الدرس في أي مكان خارج الصف، ثم إتاحة المجال للمتعلمين داخل الصف للتفاعل وممارسة اللغة وتبادل الخبرات مع بعضهم البعض، وهو ما يزيد من فاعلية تعلمهم للغة، وييسر لهم مواجهة صعوبات اللغة المنطوقة، ويمكنهم من تكرار المحتوى العلمي حتى الاستيعاب، ويزيد ثقتهم بأنفسهم، ويعينهم على تحسين الأداء اللغوي، وممارسة التعلم النشط والتعلم الجماعي، كما يتيح للمعلم وقتاً أكثر لمساعدة المتعلم والرد على تساؤلاته، وتوجيهه والانتقال به من مستوى معرفي إلى آخر (الكشو، ١٤٣٦).

ويحتاج تفعيل دور المتعلم في مثل هذه الإستراتيجية وغيرها إلى حرص المعلم على وجود التقنيات المساعدة والمواقع الإلكترونية الخاصة بالمؤسسات التعليمية التي يمكن من خلالها تحميل المواد التعليمية المختلفة، وتوفير بيئة تعلم مرنة تتيح التعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي ومع مستويات المتعلمين وحاجاتهم، من خلال البحث الفردي أو التكليف الجماعي أو غير ذلك.

خاتمة البحث:

- ناقش البحث أسس إعداد برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: تحليل الحاجات، وإعداد المنهج التعليمي، والتدريس الفعال، وخلص إلى عدد من النتائج، ومن أبرزها:
- يركز تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة على تحقيق حاجة المتعلم من منظومة الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، ويوجه عناصر العملية التعليمية مباشرة إلى الوفاء بها.
 - تركز برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة في كل المستويات على الأبعاد المختلفة لحاجات الدارسين ورغباتهم من تعلم اللغة الأجنبية من أجل إكسابهم القدرة على استعمال اللغة في المجال الذي يرغبونه.
 - يمثل تحليل حاجات المتعلمين ودراسة أغراضهم من تعلم اللغة أحد الفروق المهمة بين برامج تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة، وعليه يعتمد نجاح برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة.
 - ينبغي عند التخطيط لعملية تحليل الحاجات مراعاة السياق المستهدف واختيار الطرق المناسبة بغية الحصول على المعلومات الضرورية من جميع العناصر المؤثرة في إعداد البرنامج.
 - يركز الاتجاه الحديث على مراعاة تعدد أدوات جمع المعلومات وعدم الاكتفاء بأداة واحدة، وذلك للحصول على نتائج عميقة وذات موثوقية عالية، لا سيما وأن فائدتها لا تقتصر على فهم حاجات المتعلمين فقط، وإنما تمتد إلى عناصر البرنامج الأخرى مثل: تحديد الموضوعات، اختيار المحتوى التعليمي، تصميم المقرر، اختيار طرائق التدريس، إعداد الاختبارات

- يختلف إعداد مقرر دراسي لتعليم العربية لأغراض خاصة عن إعداده لأغراض الحياة، ويستلزم دراسة طبيعة المتعلمين للتعرف على خصائصهم واستكشاف أغراضهم وحاجاتهم ودوافعهم من دراسة العربية.
- تختلف خطوات إعداد مقرر لتعليم اللغة العربية لغرض خاص عن تلك التي تتبع عند إعداد المقرر العام، كما أن بناءه لا يتبع مساراً محدداً أو يأخذ شكلاً واحداً منذ البدء بتحديد احتياجات المتعلمين، بل يتسم بالمرونة ويعتمد على التغذية الراجعة المستمرة في كل خطواته.
- من الإستراتيجيات الفاعلة إعداد قوائم إحصائية لأهم المفردات والمصطلحات الخاصة بكل غرض على حدة، بغية إنشاء معاجم مختصة تسهم في تصنيف وتأليف مقررات تعليم العربية لأغراض خاصة، وتثري هذا النوع من التعليم الذي لايزال بحاجة ماسة للكثير من الجهود العلمية مقارنةً باللغات الأخرى.
- يحتاج مقرر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إلى معلم كفء لديه مجموعة من الكفايات والمهارات التي تساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتتحدد متطلبات هذه العملية التفاعلية بناء على خصائص الدارسين وأهدافهم من تعلم العربية وطبيعة الموقف أو السياق الذي سوف يستخدمونها فيه.
- تتمثل الكفاية التدريسية لمعلم العربية لأغراض خاصة فيما يملكه من الخبرات والمهارات والمعارف التي تنعكس على سلوكه التعليمي، وتظهر في شكل أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه أثناء تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي أثناء تعليمه اللغة الخاصة.
- ينبغي أن يكون لدى معلم اللغة العربية لأغراض خاصة قدر مناسب من الثقافة المهنية في المجال المحدد، فالمعلم المدرك لخصائص الغرض الذي يدرسه يكون أكثر جذباً وتأثيراً في الدارسين، ولذلك أثره الإيجابي على أدائه التعليمي وعلى علاقته بالمتعلمين أيضاً، وقد يسهل عليه ذلك تزويدهم بما يحتاجون إليه من اللغة.
- ينبغي أن يكتسب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة المعرفة الإجرائية التي تمكنه من تدريسها بشكل فاعل، فهو يدرس في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة شريحة متعددة التخصصات، ويسهم تمكنه من مهارات التدريس في تنمية قدرات المتعلمين والوفاء باحتياجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية لهذه البرامج.
- ينبغي أن يكون اختيار طريقة التدريس كذلك متوافقاً مع رغبات المتعلمين وما يحقق حاجاتهم المهنية والوظيفية، والمهم في ذلك هو التركيز على المتعلم وحاجاته.
- يعتمد تفاعل المتعلمين على نوع الأنشطة والمهام التعليمية التي تطلب منهم، وكلما كانت مشابهة للمواقف التواصلية التي يتعرضون لها في الاستعمال الواقعي وموجهة للمشاركة وتبادل الرأي بين

المتعلمين أنفسهم كان لها أثر إيجابي في تحفيز دافعتهم وسرعة اكتسابهم للمهارات اللغوية التي ينشدونها.

يتقدم الباحث بالشكر لعمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز -جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية (PH:7-125-1439).

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٨)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الأردن، ضمن كتاب: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تجارب وتقويم، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- أسامة زكي السيد علي (١٤٣٨)، المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- إسماعيل، سيد إبراهيم (د، ت)، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إيفا فرحة (٢٠١٤)، اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الإسماعيلية مصر، العدد ٨، ص: ٧٦-٩٤.
- التنقاري، صالح (٢٠٠٧)، اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات، سجل ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعاً، كوالالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص: ١-٢٥.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٦)، معلم القرن الحادي والعشرين، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جاك، ريتشارد (٢٠٠٨)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر غالي وصالح الشويخ، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حسين، مختار الطاهر (٢٠١١)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- شيك، عبدالرحمن؛ وعلي، يسرى (٢٠١٧)، الحاجات اللغوية للعاملين في المجال الدبلوماسي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ع٣، س٧، كوالالمبور، ص: ٥٤-٧٨.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية وإعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢)، تعليم اللغة العربية اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣)، تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه وأسس منهجياته، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- طعيمة، رشدي أحمد (د.ت)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقبة، محمود كامل (٢٠٠٣)، تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجيته، المشكلة ومسوغات الحركة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقبة، محمود كامل (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- عبد القادر، إبراهيم بابكر الحاج (٢٠١٤)، الحاجات الأساسية لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بالمؤسسات التعليمية، كوالالمبور، كلية معارف الوحي للعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- عبد القادر، محمد نظام (٢٠٠٥)، تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلبة المتخصصين في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كوالالمبور: كلية أحمد إبراهيم للقانون، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- عشاري، محمود (١٩٨٣)، تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، المجلد ١، العدد ٢، ص: ١١٥-١٢٨.
- الفوزان، عبد الرحمن (٢٠١١)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مؤسسة العربية للجميع.
- قاي كوك (٢٠٠٨)، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: يوسف عبد الرحمن الشميميري، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الكشور، رضا الطيب (١٤٣٦)، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، د. ن، مكة.
- محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٠)، تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، القاهرة، مجلة القراءة المعرفة، ع ١٠١، ص: ٧٨-١٤٥.
- مذكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الناقبة، محمود كامل (٢٠١٣)، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الأزهر، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Anthony, L. (2018). Introducing English for specific purposes. London: Routledge.
- Brown J. (2016). Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes. New York: Routledge.
- De Chazal, E. (2014). English for academic purposes. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T. & St John, M, (1998) Developments in ESP A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, D. R. (2013). Introduction. In M. Huhta, K. Vogt, E. Johnson, H. Tulkki & D. R. Hall. Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. A learning centered approach. Cambridge University Press.
- Tom Hutchinson and Alan Waters (1989), English for Specific Purposes, Cambridge ,Cambridge University Press.

Foundations of Teaching Arabic to Non-native Speakers for Specific Purposes

Khalid M Al-Youbi

*Associate Professor of Linguistics, Department of Arabic Language and Literature,
Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia*

kalyobi@kau.edu.sa

Abstract. In recent years, there has been growing interest in teaching Arabic for specific purposes, as these specific purposes of non-native speakers form important motivations to learn Arabic, either for medical, economic, tourism-related, or other specific goals. This research outlines three foundational principles upon which Arabic for Specific Purposes (ASP) programs are built. The first principle addresses the concept of needs analysis, emphasizing its importance, objectives, methods, and tools. The second principle highlights the significance of a purpose-oriented curriculum, detailing the main steps for its development and content design. The third principle discusses effective teaching skills that enable learners to benefit optimally from the program offered. In its conclusion, the study presents several key findings, most notably: the need for ASP programs to focus on learners' specific linguistic and communicative competence needs, and to align all elements of the educational process to fulfill those needs. It also emphasizes the importance of equipping teachers with procedural knowledge and instructional skills that enhance learners' abilities and help achieve the program's educational goals.

Keywords: Teaching Arabic to non-native speakers, Teaching Arabic for Specific Purposes, Foundations of Arabic Teaching, Needs Analysis, Effective Teaching.

المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي

حسن بن حسين آل سلمان القحطاني

أستاذ مشارك، قسم الأنظمة، كلية إدارة الأعمال، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية
hhalsalman@nu.edu.sa

المستخلص. يهدف هذا البحث إلى تحليل النظام التأديبي للأطباء وفقاً لنظام مزاوله المهن الصحية ولائحته التنفيذية، وبيان أوجه القصور التشريعي التي تستدعي التعديل لضمان تحقيق العدالة والمساءلة المهنية. يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي والتحليلي لدراسة النصوص القانونية وتفسيرها. ويتضمن ثلاثة مباحث رئيسية، الأول يناقش مفهوم المسؤولية التأديبية للطبيب، والثاني يستعرض الإجراءات التأديبية وضمانات التحقيق، بينما يركز الثالث على العقوبات المقررة في النظام. توصل البحث إلى عدة نتائج، أبرزها أن المسؤولية التأديبية للطبيب تقوم على التزامه ببذل العناية اللازمة وفقاً للأصول المهنية، وأن النظام التأديبي الحالي بحاجة إلى تطوير في بعض الجوانب، مثل تصنيف المخالفات وتحديد العقوبات بوضوح. وأوصى الباحث بتعديل بعض مواد النظام، ورفع قيمة العقوبات المالية، وتعزيز ضمانات التحقيق لضمان نزاهة الإجراءات التأديبية وتحقيق العدالة.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية التأديبية، الطبيب، المخالفات المهنية، العقوبات، التحقيق.

المقدمة

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

فإن مهنة الطب من أعظم وأشرف المهن لتعلقها بحياة الإنسان، وهي حياة عظمها الله في كتابه الكريم كما قال الله تعالى ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي نَفْصِيلًا آدَمَ ۖ﴾ [الإسراء ٧٠] ، وغيرها من الآيات التي تدل على عظم الإنسان، ولأن مهنة الطب تلامس حياة الإنسان فقد حرص المنظم السعودي كغيره من المنظمين على وضع العديد من التنظيمات التي تحمي هذه المهنة وتحفظ حقوق المرضى، كما جعل هناك العديد من المسؤوليات على عاتق الطبيب، منها المسؤولية الجنائية التي تقع على عاتق الطبيب في حالة ارتكابه فعلاً أو امتناعه عن فعل يشكل مخالفة للقواعد أو الأحكام التي أقرتها التنظيمات الجنائية أو الطبية، كما قرر المنظم على الطبيب مسؤولية مدنية تتمثل في التعويض في حالة إصابة المريض من جراء عمله عند توفر أركانها التي وضعها المنظم، كما وضع المنظم مسؤولية أخرى على عاتق الطبيب في حالة إخلاله بواجباته

الوظيفية تتمثل في المسؤولية التأديبية والتي لا تقاس على مجرد الاعتبارات القانونية بل تقاس على أساس الاعتبارات الإدارية، إذا أخل بأحد واجباته المنصوص عليها في النظام، أو خالف أصول مهنته، أو كان في تصرفه ما يعد خروجاً على مقتضيات مهنته أو آدابها، وهذا ما سوف نوضحه خلال هذا البحث تحت عنوان: (المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي)، من خلال بيان فكرة المسؤولية التأديبية ومفهومها والإجراءات التأديبية للطبيب والعقوبات التأديبية المترتبة على الإخلال بالواجبات الوظيفية.

مشكلة البحث:

تظهر مشكلة البحث في أن المنظم السعودي في نظام مزاوله المهن الصحية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥٩ وتاريخ ١٤٢٦/١١/٤هـ ولائحة التنفيذية حيث لم تبين أساس المسؤولية التأديبية وحدودها كما لم يبين المنظم الإجراءات التأديبية للطبيب في حالة وقوع المخالفات الإدارية أو الإخلال بأصول المهنة كما لم يصنف المخالفات الموجبة للإنذار أو الغرامة أو الإلغاء مما يحتاج إلى بيان كثير من أحكام المسؤولية التأديبية للطبيب وهذا ما سوف نبينه في بحثنا هذا سائلاً المولى عز وجل التيسير والتوفيق في هذا البحث.

أهمية البحث: ترجع أهمية هذا الموضوع لعدة أسباب منها:

١- موضوع هذه الدراسة من المواضيع الجديدة التي تحتاج إلى بيان كثير من الأحكام التي أجملها المنظم السعودي.

٢- تبين الدراسة الأساس التنظيمي للمسؤولية التأديبية للطبيب والإجراءات النظامية للتحقيق مع الطبيب وإيقاع العقوبة المناسبة على المخالفة الصادرة منه.

٣- ستوضح هذه الدراسة الجوانب التي كان ينبغي على المنظم السعودي تفصيلها وتوضيحها فيما يتعلق بالمخالفات التأديبية أو الإخلال بأصول المهنة، مع استعراض النتائج والتوصيات التي تساهم في تنظيم إجراءات تأديب الأطباء، لضمان وضوح القواعد التأديبية لمن يعملون في المجال الطبي وفقاً لنظام مزاوله المهن الصحية ولأئحته التنفيذية.

أهداف البحث: تسعى هذه الدراسة إلى بيان عدة أهداف منها:

١- بيان واقع وطبيعة النظام التأديبي المعمول به في المملكة العربية السعودية وفق نظام مزاوله المهن الصحية ولأئحته التنفيذية

٢- بيان أساس المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي، وإجراءات التحقيق مع الموظف الطبيب، وبيان الضمانات التي حددها المنظم والعقوبات المقررة نظاماً.

٣- تحليل النصوص النظامية المنظمة للمسؤولية التأديبية في نظام مزاوله المهن الصحية ولأئحته، وبيان مواطن القصور في النصوص القانونية للوصول إلى تحقيق العدالة وبيان أهمية هذه المهنة لارتباطها بحياة

الإنسان، ومعالجة بعض النصوص القانونية لأجل الحد من ارتكاب الأخطاء الطبية مما يتوافق مع طبيعة هذه المهنة العظيمة المتعلقة بحياة الانسان.

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الاستقرائي والتحليلي في دراسة المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي، وذلك على النحو التالي:

١. المنهج الاستقرائي:

- ٥ يتم من خلاله جمع النصوص القانونية ذات الصلة بنظام مزولة المهن الصحية ولأحتته التنفيذية، ودراسة الأسس التي يقوم عليها النظام التأديبي للأطباء.
- ٥ يعتمد على استقراء القوانين والأنظمة التنظيمية والتشريعات ذات العلاقة للوصول إلى الفهم الدقيق لكيفية تنظيم المسؤولية التأديبية للطبيب في المملكة العربية السعودية.

٢. المنهج التحليلي:

- ٥ يهدف إلى تحليل النصوص القانونية المتعلقة بالمسؤولية التأديبية للطبيب، وذلك من خلال تفسير مواد نظام مزولة المهن الصحية، ومعرفة أوجه القصور في الإجراءات التأديبية والتوصية بتحسينها.
- ٥ يشمل تحليل العقوبات المقررة، وضمانات التحقيق، وإجراءات التأديب، مع استعراض مدى كفاية هذه النصوص لتحقيق العدالة وحماية حقوق الأطباء والمرضى

الدراسات السابقة:

- ٥ بحث بعنوان: (المسؤولية التأديبية للطبيب في الوظيفة العامة: دراسة تحليلية)، للباحث شريف أحمد بلوشة، منشور في مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، وتضمن البحث ثلاثة مباحث المبحث الأول ماهية الجريمة تأديبية، المبحث الثاني إجراءات تأديب الطبيب، المبحث الثالث: العقوبات في النظام والفقهاء الفلسطيني ويتميز بحثي بأنه سوف يدرس موضوعات المسؤولية التأديبية وفق النظام السعودي ووفق نظام مزولة المهن الصحية ولأحتته التنفيذية.

- ٥ بحث بعنوان: (المسؤولية التأديبية للأطباء بالمرافق الاستشفائية العمومية وفقاً لمدونة أخلاقيات الطب) أوسعيد إيمان باحثة الدكتوراه، كلية الحقوق، جامعة الجزائر، واشتمل البحث على مبحثين، المبحث الأول: بيان مفهوم المخالفات التأديبية والجهات المختصة بالنظر فيها، المبحث الثاني: المتابعة التأديبية من خلال توضيح إجراءات سير الدعوى التأديبية، ويتميز بحثي بدراسة أحكام المسؤولية التأديبية في النظام السعودي.

خطة البحث:

المبحث الأول: تعريف المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أساس فكرة المسؤولية للطبيب في النظام السعودي.

المطلب الثاني: التعريف بالمسؤولية التأديبية في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي.

الفرع الأول: التعريف بالمسؤولية في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي.

الفرع الثاني: التعريف بالتأديب في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي.

الفرع الثالث: التعريف بالطبيب في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي.

المطلب الثالث: التعريف بالمسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي.

المبحث الثاني: الإجراءات التأديبية للطبيب في النظام السعودي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: إجراءات التحقيق مع الطبيب في المخالفات الإدارية في النظام السعودي

المطلب الثاني: ضمانات التحقيق مع الطبيب في المخالفات الإدارية في النظام السعودي.

المبحث الثالث: العقوبات التأديبية المقررة على الطبيب في النظام السعودي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: ماهية المخالفة التأديبية.

المطلب الثاني: العقوبات المقررة على الطبيب في حالة وقوع المخالفة التأديبية.

النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: تعريف المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي

لفهم المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي، من المهم أولاً التطرق إلى الأساس الذي تقوم عليه فكرة المسؤولية الطبية بشكل عام، كما يستدعي ذلك توضيح تعريف المسؤولية التأديبية من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية، ثم بيان معناها وفقاً للنظام القانوني السعودي، لذا سيتم تناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة مطالب رئيسية على النحو التالي:

المطلب الأول: أساس فكرة المسؤولية للطبيب في النظام السعودي

نصت المادة السادسة والعشرون من نظام مزاولة المهن الصحية السعودي على أحكام وأساس المسؤولية الطبية حيث نصت على: (التزام الممارس الصحي الخاضع لهذا النظام هو التزام ببذل عناية يقظة مع الأصول العلمية المتعارف عليها) وعليه فإن مسؤولية الممارس الصحي وفقاً لهذه المادة تجاه المريض هي بذل عناية يقظة التي تقتضيها الظروف والأصول الفنية الثابتة فلا يلزم عند العلاج ضمان تحقيق النتيجة

والشفاء؛ لأن النتيجة والشفاء له أسباب عديدة لا سلطان للطبيب عليها فإذا لم يتم شفاء المريض أو أصيب المريض بعاهة أو حتى إذا توفى المريض بسبب العلاج فلا يسأل الطبيب الا في حالة حدوث خطأ منه^(١).

إلا أنه قد يترتب على عمل الطبيب وإهماله لواجباته الوظيفية أو العمل خلاف أصول المهنة أو عدم بذل العناية اللازمة أثناء ممارسة عمله حدوث مضاعفات مع المريض يترتب عليها عجز دائم لديه أو يؤدي إلى وفاته الأمر الذي يؤدي لقيام المسؤولية على حدوث هذا الخطأ والتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي المسؤولية الجزائية التي يترتب عليها توقيع العقاب الجزائي عند توافر أركانه شروطه، والمسؤولية المدنية التي يترتب عليها التعويض في حالة الضرر نتيجة الخطأ الطبي عند توافر أركانها وشروطها، والمسؤولية التأديبية التي يتعرض لها الطبيب والتي تستوجب توقيع الجزاء التأديبي الذي سوف نبينه خلال هذا البحث^(٢).

المطلب الثاني: التعريف بالمسؤولية التأديبية في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي

الفرع الأول: التعريف بالمسؤولية في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي

أولاً: التعريف بالمسؤولية في اللغة

المسؤولية مصدر من مسؤول بمعنى تبعه والمسؤول من رجال الدولة المنوط به عمل تقع عليه تبعته^(٣)، ويقال: ألقى المسؤولية على عاتقه: أي حملة إياها ويقال مسؤولية أخلاقية: أي التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً^(٤).

ثانياً: تعريف المسؤولية في الاصطلاح

يواجه الإنسان أشكالاً متعددة من المسؤولية، فقد يكون مسؤولاً أمام الله عز وجل، وهو ما يعرف بالمسؤولية الدينية، أو يكون مسؤولاً أمام ضميره ومجتمعه، وهي المسؤولية الأدبية أو الأخلاقية، كما قد يتحمل المسؤولية القانونية أمام الجهات القضائية، سواء كان فرداً طبيعياً أو شخصية اعتبارية، وتُعرف هذه بالمسؤولية النظامية^(٥).

(١) بامعروف، ماجد بامعروف، "المسؤولية الطبية في المملكة العربية السعودية"، (ص٢)، بحث منشور على الإنترنت،

[/https://www.academia.edu](https://www.academia.edu)

(٢) بعلوشة، شريف أحمد، (٢٠١٧)، "المسؤولية التأديبية للطبيب في الوظيفة العامة"، بحث منشور في مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، العدد (٣)، (ص ٣٣٦).

(٣) إبراهيم مصطفى، وآخرون، (المعجم الوسيط)، (ج١)، (ص ٤١١)، دار الدعوة، تحقيق مجمع اللغة العربية، مختار، محمد أحمد، (١٤٢٩هـ)، (معجم اللغة العربية المعاصر)، (ج١)، (ص ١٠٢٠)، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

(٤) مختار، محمد أحمد، (معجم اللغة العربية المعاصر)، (ج١)، (ص ١٠٢٠)، مرجع سابق.

(٥) العطار، عبد الناصر توفيق، (١٤١٩هـ)، (مصادر الالتزام)، (ص ٢٤١)، النسر الذهبي للطباعة.

والمسؤولية بوجه عام: حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعيته، وتطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً^(٦). وقيل هي: إلزام شخص بضمان الضرر الواقع بالغير نتيجة التصرف الذي قام به^(٧).

وقيل المسؤولية بوجه عام هي: الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للنظام^(٨).

الفرع الثاني: التعريف بالتأديب في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي

أولاً: تعريف التأديب في اللغة

جاء في لسان العرب الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس، سمي أدباً؛ لأنه يؤدّبُ الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح؛ وأصل الأدب: الدعاء، وقيل الأدب أدبُ النفس والدّرس، وأدبه، فتأدّب، علّمه، وفلان قد استأدّب: بمعنى تأدّب^(٩).

ثانياً: التأديب في الاصطلاح

التأديب هو: التهذيب والمجازاة ومجلس التأديب شبه محكمة يراد منه المحافظة على المصلحة العامة^(١٠).

الفرع الثالث: التعريف بالطبيب في اللغة والاصطلاح في النظام السعودي

أولاً: الطبيب في اللغة

العالم بالطب وجمعه أطبة وأطباء، والطبيب بالفتح الماهر الحاذق فكل حاذق بعمله طبيب عند العرب، يقال فلان طب بكذا: أي علم به وبه سمي معالج الأمراض، وقيل: الطبيب من حرفته الطب أي عالج المرضى^(١١).

ثانياً: الطبيب في الاصطلاح

من يعرف العلة ودواءها وله مشايخ في هذه الصناعة شهدوا له بالحق فيها وأجازوا له المباشرة^(١٢).

المطلب الثالث: التعريف بالمسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي

(٦) إبراهيم مصطفى وآخرون، (المعجم الوسيط)، (ج١)، (ص ٤١١)، مرجع سابق.

(٧) قلعه جي، محمد رواس، (١٤٠٨هـ)، (معجم لغة الفقهاء)، (ص ٤٢٥)، دار النفائس، الطبعة الثانية.

(٨) إبراهيم مصطفى وآخرون، (المعجم الوسيط)، (ج١)، (ص ٤١١).

(٩) ابن منظور، محمد بن مكرم، (لسان العرب)، (ج١)، (ص ٥٠)، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.

(١٠) إبراهيم مصطفى وآخرون، (المعجم الوسيط)، (ج١)، (ص ١٠)، مرجع سابق.

(١١) الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٤١٥هـ)، (مختار صحاح)، (ج١)، (ص ١٨٨)، مكتبة لبنان، الزبيدي، محمد بن محمد، (تاج العروس من جواهر القاموس)، (ج ٣)، (ص ٢٥٩)، دار الهداية.

(١٢) الشوكاني، محمد بن علي، (١٤١٧هـ)، (نيل الاوطار)، (ج ٥)، (ص ٣٥٣)، دار الحديث، الطبعة الرابعة.

عرف المنظم السعودي المسؤولية التأديبية في المادة الحادية والثلاثون من نظام مزاوله المهن الصحية بقوله: يكون الممارس الصحي محلاً للمساءلة التأديبية، إذا أخل بأحد واجباته المنصوص عليها في هذا النظام، أو خالف أصول مهنته، أو كان في تصرفه ما يعد خروجاً على مقتضيات مهنته وآدابها.

المبحث الثاني: الإجراءات التأديبية للطبيب في النظام السعودي، وفيه مطلبان:

سوف أبين في هذا المبحث الإجراءات التأديبية للطبيب في النظام السعودي وضمانات التحقيق مع الطبيب في مطلبين على النحو التالي:

المطلب الأول: إجراءات التحقيق مع الطبيب في المخالفات الإدارية في النظام السعودي

فرع الأول: السلطة المختصة بتأديب الطبيب

يقصد بالسلطة التأديبية، أو الجهة المختصة بتأديب هي الجهة التي خولها النظام صلاحية التأديب بحق الموظف الطبيب مرتكب المخالفة أو الجريمة التأديبية، وتتوزع هذه السلطة تبعاً لشدتها بين الرؤساء الإداريين، وبين لجان التأديب ومجالس التأديب^(١٣).

وتختلف النظم التأديبية للموظفين العاملين في الجهات الإدارية بين ثلاثة أنظمة، النظام الرئاسي أو النظام شبه القضائي أو النظام القضائي، فبعض الدول تسند ولاية تأديب الموظف للرئيس المباشر أو الرئيس الأعلى الجهة الإدارية التي يتبعها، أو يتولى تأديبه مجلس أداري (لجنة تحقيق إدارية)، ويأخذ بهذا النظام كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية ومنها من يسند تأديب الموظف إلى هيئة قضائية مستقلة^(١٤).

وقد أخذ المنظم السعودي بالنظام شبه القضائي في تأديب الموظف، حيث أعطي المنظم صلاحية تأديب الموظف إلى لجنة تكون في كل جهة حكومية وتعتمد بقرار من الوزير المختص حيث نصت المادة التاسعة من نظام الانضباط الوظيفي الجديد^(١٥) على أنه: (تشكل لجنة -أو أكثر بحسب الحال- بقرار من الوزير في كل جهة حكومية، تتولى النظر في المخالفات التي يرتكبها الموظفون والتحقيق فيها، وتحدد اللائحة عدد أعضاء كل من اللجان المنصوص عليها في النظام وتشكيلها، وآلية عملها، وإجراءاتها، وطريقة اتخاذ توصياتها، على أن يراعى أن تكون كل لجنة برئاسة متخصص في الأنظمة).

وفيما يخص تأديب الطبيب نص نظام المهن الصحية السعودي على تشكيل لجنة تحقيق إدارية تشكل بمعرفة الجهة الإدارية، حيث نصت المادة الثامنة وثلاثون من نظام مزاوله المهن الصحية على أنه: (فيما

(١٣) أبو عمار، محمد علي، (٢٠٠٥ م)، "المسؤولية التأديبية للموظف العام في فلسطين"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، (ج ١٣)، العدد الأول، (ص ٣٦٢).

(١٤) عبد الهادي، حمدي أمين، (إدارة شؤون موظفي الدولة)، (ص ٢٢٣ وما بعدها)، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية، حلمي، محمود حلمي، (القضاء الإداري)، (ص ٣٠٩)، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

(١٥) نظام الانضباط الوظيفي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٨) وتاريخ ١٤٤٣/٢/٨هـ.

عدا الاختصاصات المنصوص عليها (للهيئة الصحية الشرعية)، تنتظر المخالفات الناشئة عن تطبيق هذا النظام، لجان تشكل بقرار من الوزير المختص، ويراعى في تشكيل هذه اللجان أن يكون من أعضائها أحد المختصين بالأنظمة، وأحد المختصين بالمهنة الصحية من السعوديين، ويعتمد الوزير المختص قرارات اللجان، ويجوز التظلم من قرارات هذه اللجان أمام ديوان المظالم خلال ستين يوماً من تاريخ إبلاغها، وتحدد اللائحة التنفيذية إجراءات عمل هذه اللجان).

كما نصت المادة الثامنة والثلاثون من اللائحة التنفيذية لهذا النظام على أن تكون:

١. إجراءات العمل لدى لجان النظر في مخالفات تطبيق نظام مزاوله المهن الصحية وفقاً للإجراءات المنصوص عليها في المادة الأربعون من اللائحة التنفيذية.

٢. تعقد هذه اللجان جلساتها في المقر المخصص لها وتصدر قراراتها بالأغلبية وفي حالة التساوي يرجح رأي رئيس اللجنة.

٣. لا يجوز تنفيذ قرارات هذه اللجنة إلا بعد اكتسابها للصفة النهائية بانقضاء مدة التظلم المحددة أو بعد صدور حكم نهائي من ديوان المظالم.

ويرى الباحث مع زيادة اعداد الأطباء والممارسين الصحيين في المملكة الذي يتجاوز عددهم 2,000,000 ممارس صحي أن يكون تشكيل لجان النظر في المخالفات التأديبية من قبل لجان تشكل من مدير عام الشؤون الصحية في المنطقة تختص في النظر في المخالفات التأديبية، ويكون قراراتها نافذ وتقبل الطعن أمام المحاكم الإدارية خلال ٦٠ يوم من تاريخ الإبلاغ، ويكون قراراتها عبارة عن قرارات إدارية تأخذ أحكام القرار الإداري في المملكة العربية السعودية، ويرى الباحث تعديل نص المادة الثامنة والثلاثون من اللائحة التنفيذية لنظام المهن الصحية في المملكة الفقرة الثالثة على هذا النحو - قرارات هذه اللجان نافذة ويجوز الطعن عليها أمام المحاكم الإدارية خلال مدة ٦٠ يوم من تاريخ الإبلاغ.

الفرع الثاني: الواجبات والمحظورات التي يشكل الإخلال بها مخالفة تأديبية

نص نظام مزاوله المهن الصحية السعودي ولائحة التنفيذية على العديد من الواجبات والمحظورات على الطبيب التي يجب عليه القيام بها والمحظورات التي يجب عليه الامتناع عنها، وسوف اذكرها باختصار لأهميتها في البحث وهي:

أولاً: يجب على الطبيب أن يحرص عند إجراء التشخيص على توخي الدقة والعناية المطلوبة، مستخدماً الوسائل التقنية المناسبة، والاستعانة عند الحاجة بالمختصين والمساعدین لضمان تشخيص دقيق، كما يتعين عليه تزويد المريض بالتقارير التي يحتاجها حول حالته الصحية ونتائج الفحوصات، مع مراعاة الدقة والموضوعية في تقديم هذه المعلومات^(١٦).

(١٦) انظر المادة الخامسة عشر من نظام مزاوله المهن الصحية.

إن الالتزام بهذه المعايير لا يعزز فقط ثقة المريض بالطبيب، بل يرسخ أيضًا مبادئ الممارسة الطبية السليمة التي تقوم على الدقة والمسؤولية، فالتشخيص الدقيق هو الخطوة الأولى نحو العلاج الناجح، وأي إهمال في هذا الجانب قد يؤدي إلى مضاعفات خطيرة، كما أن توفير المعلومات للمريض بشفافية يساعده على اتخاذ قرارات واعية بشأن حالته الصحية، مما يعزز العلاقة بين الطبيب والمريض ويؤسس لرعاية صحية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل.

ثانيًا: في الحالات غير الطارئة أو العاجلة، يحق للطبيب الاعتذار عن علاج المريض إذا كان لديه أسباب مهنية أو شخصية مشروعة. ومع ذلك، لا يُقبل الاعتذار المبني على التمييز بسبب الدين أو اللون أو الجنس أو العرق، وفقًا لما نصت عليه اللوائح التنظيمية. كما تشدد هذه اللوائح على ضرورة ضمان عدم تعرض المريض لأي ضرر نتيجة الاعتذار، وإبلاغ الجهات المختصة أو المعنيين لضمان استمرارية خطته العلاجية دون انقطاع^(١٧).

يؤكد هذا المبدأ على ضرورة تحقيق التوازن بين حق الطبيب في قبول أو رفض تقديم العلاج وفقًا لظروفه المهنية والشخصية، وبين واجبه الأخلاقي في عدم التمييز وضمان سلامة المرضى. فالهدف الأساسي للممارسة الطبية هو تقديم الرعاية بغض النظر عن أي اعتبارات شخصية، مع التأكيد على المسؤولية المهنية للطبيب في إحالة المريض إلى جهة أخرى تضمن استكمال علاجه دون إضرار بصحته.

ثالثًا: ينبغي على الطبيب المعالج، إذا رأى ضرورة استشارة متخصص آخر، أن يُبلغ المريض أو ذويه بذلك، كما يجب عليه احترام رغبة المريض أو ذويه في طلب رأي طبي إضافي، وله أن يوصي بممارس صحي يراه مناسبًا، وفي حال لم يجد الطبيب ضرورة للاستشارة أو اختلف في الرأي مع الممارس الآخر، يحق له الاعتذار عن مواصلة العلاج دون الحاجة إلى تقديم مبررات^(١٨).

يعكس هذا النص أهمية التعاون الطبي وحق المريض في الحصول على رعاية صحية متكاملة، كما يوازن بين حرية الطبيب في اتخاذ قراراته المهنية وبين حق المريض في استشارة أطباء آخرين، غير أن حق الطبيب في الاعتذار عن العلاج دون تبرير قد يثير تساؤلات حول مدى التزامه بمسؤوليته الأخلاقية، مما يستدعي وضع ضوابط لضمان عدم تأثير ذلك على استمرارية رعاية المريض.

رابعًا: يجب على الطبيب توعية المريض أو ذويه بأهمية الالتزام بالتعليمات الطبية، وتحذيرهم من المخاطر المحتملة في حال عدم الامتثال لها، وذلك بعد توضيح تفاصيل الخطة العلاجية أو الجراحية وآثارها المحتملة كما يملك الطبيب، وفقًا لضميره المهني، تقدير مدى مناسبة إبلاغ المريض أو ذويه بحقيقة المرض في

(١٧) انظر المادة السادسة عشر من نظام مزاوله المهن الصحية.

(١٨) انظر المادة السابعة عشر من نظام مزاوله المهن الصحية.

الحالات المستعصية أو التي تهدد الحياة، ما لم يكن المريض قد رفض ذلك مسبقاً أو حدد شخصاً معيناً لتلقي هذه المعلومات^(١٩).

يعكس هذا المبدأ التوازن بين حق المريض في معرفة حالته الصحية وضرورة مراعاة حالته النفسية، خاصة في الأمراض الخطيرة، كما يؤكد على أهمية التواصل الطبي الواضح لضمان اتخاذ المريض وذويه قرارات مستنيرة ومع ذلك، فإن ترك الإبلاغ لتقدير الطبيب قد يثير جدلاً أخلاقياً، مما يستدعي وضع معايير واضحة تحكم هذه المسألة وفقاً لأفضل الممارسات الطبية والأخلاقية.

خامساً: لا يجوز إجراء أي تدخل طبي على المريض دون موافقته، أو موافقة من يمثله قانونياً في حال تعذر اعتماده على إرادته. ومع ذلك، يستثنى من ذلك الحالات الطارئة، مثل الحوادث أو الأمراض الحرجة التي تتطلب تدخلاً طبياً فوراً لإنقاذ حياة المريض، أو حماية أحد أعضائه، أو منع وقوع ضرر بالغ، خاصة عند تعذر الحصول على موافقته أو موافقة ذويه في الوقت المناسب، كما يُمنع تماماً إنهاء حياة المريض الذي لا أمل في شفائه طبياً، حتى لو طلب ذلك بنفسه أو طلبه ذوه^(٢٠).

يعكس هذا المبدأ التوازن بين احترام استقلالية المريض وضرورة التدخل العاجل في الحالات الحرجة، مما يضمن عدم تعريضه للخطر بسبب الإجراءات القانونية، كما أنه يعزز القيم الأخلاقية للمهنة الطبية بمنع أي شكل من أشكال القتل، مما ينسجم مع مبادئ إنسانية ودينية تحترم كرامة الإنسان وحياته، إلا أنه من المناسب تطوير إرشادات أكثر وضوحاً حول حالات التدخل العاجل، لضمان تحقيق أقصى فائدة للمريض دون المساس بحقوقه.

سادساً: لا يجوز للطبيب المكلف بفحص شخص متوفى إصدار تقرير بالوفاة إلا بعد التحقق، وفقاً لخبرته الطبية، من السبب الحقيقي للوفاة^(٢١).

يؤكد هذا المبدأ على أهمية الدقة في تقارير الوفاة، حيث إنها قد تكون ضرورية لأغراض قانونية أو جنائية، ويضمن هذا الإجراء عدم حدوث أخطاء أو تلاعب في أسباب الوفاة، مما يساهم في تحقيق العدالة وحماية الحقوق، إلا أنه من المناسب تعزيز هذا الإجراء بآليات رقابية إضافية، خاصة في الحالات التي تتطلب تحقيقات طبية وقانونية أكثر عمقاً.

سابعاً: إذا اشتبه الطبيب في أن الوفاة ناتجة عن حادث جنائي، فلا يجوز له إصدار تقرير بالوفاة، بل يتعين عليه إبلاغ الجهات المختصة على الفور^(٢٢).

(١٩) انظر المادة الثامنة عشر من نظام مزاوله المهن الصحية.

(٢٠) انظر المادة التاسعة عشر من نظام مزاوله المهن الصحية.

(٢١) انظر المادة العشرون من نظام مزاوله المهن الصحية.

(٢٢) انظر المادة العشرون من نظام مزاوله المهن الصحية.

يؤكد هذا التوجيه على دور الطبيب في دعم العدالة، حيث يمنع أي تهاون قد يؤدي إلى إخفاء جرائم أو تضليل التحقيقات، كما يعكس التزام المهنة الطبية بالمبادئ الأخلاقية والقانونية، إلا أنه من المناسب وضع بروتوكولات واضحة لضمان سرعة التنسيق بين الأطباء والجهات المختصة دون التأثير على سير التحقيقات.

ثامناً: يجب على الطبيب الالتزام بسرية المعلومات التي اطلع عليها أثناء ممارسته لمهنته، ولا يجوز له إفشاؤها إلا في الحالات التي يجيزها النظام^(٢٣).

تعكس هذه القاعدة أحد المبادئ الأساسية في أخلاقيات الطب، حيث تضمن خصوصية المريض وتعزز الثقة بينه وبين الطبيب، إلا أن الاستثناءات القانونية، مثل الحالات التي تهدد السلامة العامة أو تتطلبها العدالة، تبرز أهمية إيجاد توازن دقيق بين حماية سرية المريض والمسؤولية القانونية للطبيب.

تاسعاً: يمنع على الطبيب إجراء الإجهاض إلا إذا كانت هناك ضرورة لإنقاذ حياة الأم، ومع ذلك يمكن السماح به قبل إتمام الحمل أربعة أشهر إذا ثبت بشكل قاطع أن استمراره يشكل خطراً جسيماً على صحة الأم، وذلك بناءً على قرار صادر عن لجنة طبية مختصة وفقاً للضوابط المحددة في اللائحة التنفيذية لنظام مزاوله المهن الصحية^(٢٤).

يعكس هذا التنظيم التوازن بين حماية الحياة والحفاظ على صحة الأم، حيث يمنع الإجهاض إلا في حالات الضرورة القصوى، كما يضمن أن يكون القرار طبياً ومبنياً على معايير علمية وليس خاضعاً للاجتهاد الشخصي، إلا أنه من الأنسب توضيح المزيد من التفاصيل حول الإجراءات والضوابط لضمان تحقيق العدالة الطبية وحماية حقوق الأم.

عاشراً: يجب أن تقوم العلاقة بين الممارسين الصحيين على أساس التعاون والثقة المتبادلة، مع الالتزام بالأخلاقيات المهنية. ويحظر على أي ممارس صحي الإساءة إلى زملائه، سواء من خلال التشكيك في كفاءتهم العلمية أو الأدبية، أو نشر الإشاعات التي تضر بسمعتهم. كما يمنع عليه محاولة استمالة المرضى أو العاملين لدى زميله بأي وسيلة مباشرة أو غير مباشرة^(٢٥).

يعزز هذا المبدأ بيئة عمل صحية قائمة على الاحترام المهني، مما ينعكس إيجاباً على جودة الرعاية الصحية، كما يمنع السلوكيات غير الأخلاقية التي قد تضر بثقة المرضى في المنظومة الطبية، إلا أنه من المناسب وضع آليات رقابية واضحة لمعالجة أي انتهاكات لهذه القواعد لضمان التزام جميع الممارسين بها.

(٢٣) انظر المادة الحادية والعشرون من نظام مزاوله المهن الصحية.

(٢٤) انظر المادة الثانية والعشرون من نظام مزاوله المهن الصحية.

(٢٥) انظر المادة الرابعة والعشرون من نظام مزاوله المهن الصحية.

الحادية عشر: يجب على الممارس الصحي الذي يتولى علاج مريضه أن يتحلى بالنزاهة وألا يستغل هذا الموقف لتحقيق مكاسب شخصية، مع الالتزام بالسلوك المهني الراقى. كما ينبغي عليه مراجعة ملف المريض والاطلاع على الإجراءات التي بدأها زميله أو أوصى بها، مع استكمال ما تتطلبه حالة المريض، وتوثيق ذلك في سجله الطبي^(٢٦).

يعكس هذا المبدأ أهمية الأمانة المهنية وضمان استمرارية الرعاية الصحية دون تعارض المصالح، كما أنه يحفظ حقوق المريض في الحصول على علاج متكامل دون التأثير بتغير الطبيب المعالج، إلا أنه من المناسب تعزيز آليات الرقابة للتأكد من الالتزام بهذه المعايير وضمان تطبيقها عملياً في جميع المؤسسات الصحية.

يلاحظ أن النظام ركّز على تحديد الواجبات المهنية للطبيب دون أن يوضح الواجبات الوظيفية التي ينبغي عليه الالتزام بها كموظف، والتي قد تشكل مخالفة تأديبية في حال الإخلال بها، مما يستوجب توقيع عقوبة تأديبية عليه، ومن بين هذه الواجبات: أداء العمل بدقة وأمانة، الالتزام بطاعة الرؤساء، المحافظة على كرامة الوظيفة، وحسن التعامل مع المرضى والزلاء والرؤساء والمرؤوسين.

كما أن النظام لم يحدد المحظورات الوظيفية التي يُمنع على الطبيب الموظف ارتكابها، مثل: عدم إفشاء أسرار الوظيفة، عدم الجمع بين العمل الحكومي وممارسة أي مهنة أخرى، وعدم الإضرار بالمصلحة العامة، أو انتقاد الحكومة، وكان من الأفضل أن يوضح النظام هذه الجوانب، أو أن يشير بوضوح إلى أن الطبيب، بصفته موظفاً حكومياً، يخضع في الجوانب الوظيفية لنظام الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، خاصة عند العمل في المستشفيات الحكومية.

تُظهر هذه الملاحظة فجوة تنظيمية في نظام مزاولة المهن الصحية، حيث لم يوضح بجلاء الواجبات والمحظورات الوظيفية للأطباء العاملين في القطاع الحكومي، وهذا قد يؤدي إلى التباس في تطبيق القوانين، مما يستوجب تعديل النظام أو تضمينه إشارة واضحة إلى مرجعية الطبيب الموظف إلى نظام الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، لضمان الشفافية والتزام العاملين بالمعايير المهنية والإدارية المحددة.

الفرع الثالث: إجراءات تأديب الطبيب

تبدأ الإجراءات التأديبية بحق الطبيب الموظف المتهم بارتكاب مخالفة تأديبية بإحالاته إلى التحقيق من قبل الجهة التي تملك سلطة معاقبته، وهي لجنة تشكل بقرار من الوزير المختص يراعى في تشكيل هذه اللجنة أن يكون من أعضائها أحد المختصين بالأنظمة، وأحد المختصين بالمهنة الصحية من السعوديين، ويعتمد الوزير المختص قرارات اللجنة وتكون إجراءات العمل لدى لجنة النظر في مخالفات تطبيق نظام مزاولة المهن الصحية وفقاً للإجراءات المنصوص عليها في المادة الأربعون من اللائحة التنفيذية التي نصت على

(٢٦) انظر المادة الخامسة والعشرون من نظام مزاولة المهن الصحية.

أن تراعي الجهات المناط بها توقيع العقوبة التدرج في تحديد العقوبة المناسبة وفقاً لدرجة خطورة المخالفة ومدى تكرارها، كما بينت اللائحة التنفيذية للنظام أن اللجنة تعقد جلساتها في المقر المخصص لها وتصدر قراراتها بالأغلبية وفي حالة التساوي يرجح رأي رئيس اللجنة، ولا يجوز تنفيذ قرارات هذه اللجنة إلا بعد اكتسابها الصفة النهائية بانقضاء مدة النظم المحدودة في النظام وهي ستون يوم أو بعد صدور حكم نهائي من ديوان المظالم^(٢٧).

تناول نظام مزولة المهن الصحية ولائحته التنفيذية العديد من الإجراءات المتعلقة بممارسة المهنة، إلا أن الباحث يرى ضرورة تضمين اللائحة بعض الأحكام المهمة أو الإشارة إلى الأنظمة ذات الصلة، مثل نظام الخدمة المدنية، ونظام الانضباط الوظيفي، ولائحة الموارد البشرية، لتوضيح إجراءات التحقيق مع الطبيب الموظف عند مخالفته للأنظمة.

ومن بين الجوانب التي ينبغي على النظام توضيحها، إجراءات إحالة الطبيب المخالف إلى التحقيق، حيث يجب أن تُحدد اللجنة المختصة الإجراءات الواجب اتباعها قبل مباشرة التحقيق، بما في ذلك إخطار رئيسه المباشر برغبتها في التحقيق معه، وتقديم التسهيلات اللازمة لعمل اللجنة، كما يجب أن يُبين حق الطبيب في حضور جلسات التحقيق، إلا إذا ارتأت اللجنة أن مصلحة التحقيق تستدعي إجراءه في غيابه، وفي هذه الحالة يجب منحه الحق في الاطلاع على التحقيقات والمستندات المتعلقة بالتحقيق، والاستعانة بمحامٍ للدفاع عنه.

إضافة إلى ذلك، يجب تحديد ما إذا كان التحقيق سيتم بشكل علني أو سري، وما إذا كانت اللجنة تملك صلاحية استدعاء الطبيب للمثول أمامها، وطلب حضور أي شخص ترى أنه قد يمتلك معلومات تفيد التحقيق، كما ينبغي أن يكون للجنة الحق في طلب جميع المستندات ذات الصلة بالقضية، وأن تُدوّن التحقيقات في محاضر رسمية تتضمن أسماء أعضاء اللجنة والطبيب الخاضع للتحقيق، أن تسجل بهذه المحاضر أسماء أعضاء لجنة التحقيق والطبيب المحقق معه وأن يوقع على كل ورقة من أوراق المحضر وزمان ومكان التحقيق.

كما لم تعالج اللائحة حالة رفض الطبيب الحضور للتحقيق أو عدم امتثاله لاستدعاء اللجنة، ولم تحدد العواقب المترتبة على ذلك، لذا كان من الواجب على المنظم أن يوضح هذه الإجراءات أو أن يشير إلى تطبيقها وفقاً لنظام الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، ونظام الانضباط الوظيفي، لضمان الشفافية والعدالة في التحقيقات المتعلقة بالأطباء الموظفين^(٢٨).

تبرز هذه النقاط الحاجة إلى تنظيم أكثر دقة ووضوحاً في إجراءات التحقيق مع الأطباء الموظفين، حيث إن غياب التفاصيل في اللائحة قد يؤدي إلى تضارب الإجراءات أو عدم الالتزام بها بالشكل المطلوب، لذلك فإن

(٢٧) "انظر المادة الثامنة والثلاثون من نظام مزولة المهن الصحية.

(٢٨) بعلوشة، شريف أحمد، (المسؤولية التأديبية للطبيب في الوظيفة العامة دراسة تحليلية)، (ص ٣٥٢.٣٥١)، مرجع سابق.

تضمن هذه الأحكام أو الإشارة إلى الأنظمة ذات العلاقة يعزز من عدالة التحقيقات ويوفر ضمانات قانونية لكل من الطبيب والإدارة المسؤولة عن محاسبته.

المطلب الثاني: ضمانات التحقيق مع الطبيب في المخالفات الإدارية في النظام السعودي

من الضروري أن يعاقب الموظف المهمل على إهماله بالعقوبة المناسبة، إلا أنه يجب أن يحاط تأديب الموظف بضمانات تحمي الموظف من تعسف الإدارة، وهذا ما بينه القانون، والقاعدة أنه لا يوقع على الموظف عقوبة تأديبية إلا من الهيئة المختصة، وبشرط أن تكون العقوبة منصوص عليها وبعد استيفاء الضمانات التي ينص عليه النظام^(٢٩).

ويقصد بالتحقيق الإداري تحري الحقيقة في التهمة الموجهة للموظف وجمع المعلومات عنها من كافة العناصر المتصلة بها حتى يصدر القرار التأديبي مستنداً إلى أصول ووقائع حقيقية صحيحة وصادقة تسوغ توقيع العقوبة المناسبة أو براءة الموظف منها^(٣٠)، ويجب أن تتوفر في مرحلة التحقيق الإداري العديد من الضمانات التي تكفل العدالة وعدم اتهام الموظف البريء حتى يصدر القرار التأديبي صحيحاً وعادلاً على أسس قانونية سليمة^(٣١)، حيث نصت المادة الرابعة من نظام الانضباط الوظيفي على أنه: (لا يجوز إيقاع أي جزاء على الموظف إلا بعد التحقيق معه، ومواجهته بالمخالفة المنسوبة إليه، وسماع أقواله، وتحقيق دفاعه، وإثبات ذلك كتابة في محضر. ويكون القرار الصادر بإيقاع الجزاء مسبباً. وتحدد اللائحة كيفية التحقيق، وإجراءاته).

ومن أهم الضمانات التأديبية في مرحلة التحقيق الإداري: حضور الموظف بنفسه جميع إجراءات التحقيق، كتابة التحقيق، والمواجهة، وكفالة حق الدفاع، وحيدة ونزاهة لجنة التحقيق، وبيانها على النحو التالي:

١- حضور الموظف بنفسه جميع إجراءات التحقيق

نصت المادة السابعة من اللائحة التنفيذية لنظام الانضباط الوظيفي السعودي الجديد على أن يكون التحقيق مع الموظف حضورياً في مقر اللجنة، وفي حالة تعذر حضوره لأي سبب وكان التحقيق لا يحتمل الأرجاء جاز - بموافقة الوزير - الانتقال لإجراء التحقيق في مكان تواجد.

ب- يجوز -بموافقة الوزير- الانتقال لإجراء التحقيق في حالة المخالفة التأديبية إذا تطلبه المصلحة التحقيق ذلك.

ج- يجوز للجهة الحكومية إجراء التحقيق عن بعد عبر الوسائل الإلكترونية بشرط أن يتم ذلك وفقاً لما ورد في الأنظمة ذات العلاقة.

٢- كتابة التحقيق

(٢٩) الطماوي، سليمان الطماوي، (١٤٣٧هـ)، (الوجز في القانون الإداري دراسة مقارنة)، (ص ٥٢٥)، دار الفكر العرب.

(٣٠) جمال الدين، سامي جمال الدين، (٢٠٠٤م)، (أصول القانون الإداري)، (ص ٣٨٦)، منشأة المعارف الإسكندرية.

(٣١) المرجع السابق.

يعتبر التحقيق المكتوب من أهم الضمانات المقررة لمصلحة الموظف العام وحماية له من الشبهات والاتهامات لذلك أوجب المنظم السعودي في المادة الثامنة من اللائحة التنفيذية لنظام الانضباط الوظيفي على ضرورة كتابة التحقيق مع الموظف قبل توقيع العقوبة التأديبية عليه، حيث نصت على: (أ- يوثق التحقيق كتابة، ويثبت في محضر أو محاضر سلسلة يبين فيها بيانات الموظف المحقق معه، واسم من قام بالتحقيق، وتاريخ ومكان التحقيق وساعة افتتاح وإتمامه، ويجب توقيع من قام بالتحقيق على كل صفحة من صفحات المحضر، ويوقع الموظف المحقق معه في ختام كل إجابة، ويراعى أن تكون الأسئلة الموجهة له مفهومة واضحة ومصاغة بطريقة لا لبس فيها ولا غموض).

وتعتبر الكتابة إجراء شكلي جوهري حيث لا يمكن أن يصدر القرار التأديبي بناء على تحقيق شفوي، وفي حالة صدور قرار تأديبي بهذه الصورة فإنه يعتبر معيب بعيب الشكل ويحكم بإلغائه^(٣٢).

٣- المواجهة

ويقصد بها توجيه الاتهام مباشرة للموظف وإعلامه بقرار الاتهام الذي يجب أن يتضمن بيان بالأفعال المنسوبة إليه على وجه التحديد وبالوصف القانوني للمخالفة التأديبية المتهم بها والموجهة إليه، والتي من أجلها أحيل إلى التحقيق ليتمكن من الدفاع عن نفسه^(٣٣)، حيث نصت المادة السابعة من اللائحة التنفيذية لنظام الانضباط الوظيفي على أنه: (ب- يجب مواجهة الموظف المحقق معه بجميع الأدلة والقرائن القائمة ضده وأن يطلب منه الرد على كل منها).

١- كفالة حق الدفاع

ويعد من أهم المبادئ والضمانات القانونية التي استقر عليه القضاء الإداري وهو حق مفترض لا يحتاج إلى نص قانوني يقرره، ومع ذلك فقد نص عليه المنظم السعودي صراحة في المادة الرابعة من نظام الانضباط الوظيفي الجديد السابق الإشارة إليه، فلا يجوز توقيع عقوبة تأديبية على الموظف إلا بعد سماع أقواله وتحقيق دفاعه والتحقق من صحة ما ذكره من دفاع، فقد يكون لدى الموظف أسباب أو أعذار تعفيه من المسؤولية أو تخفف عنه جزاء.

ويجب أن يسمع المحقق شهود الدفاع الذي استشهد بهم الموظف لنفي التهمة عند سماع أقواله، ويجوز للمحقق أن يسمعهم في غياب الموظف المتهم حتى يأمن تأثيره المحتمل على الشهود، ويجوز له كذلك مواجهة أحد الشهود الموظف المتهم لبيان الحقيقة، وكذلك السماح له بتوكيل محامي للدفاع عنه سواء أمام جهات التأديب الإدارية أو المحكمة التأديبية^(٣٤).

٢- حياد ونزاهة لجنة التحقيق

(٣٢) المصري، صباح المصري، (١٤٤١هـ)، (الوجيز في القانون الإداري السعودي)، (ص ٣٥٧)، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

(٣٣) بيسوني، عبد الغني عبد الله، (٢٠٠٣م)، (النظرية العامة في القانون الإداري)، (ص ٣١٦)، منشأة المعارف الإسكندرية.

(٣٤) المصري، صباح المصري، (الوجيز في القانون الإداري السعودي)، (ص ٣٥٨)، مرجع سابق.

من أهم ضمانات التحقيق أن يجري التحقيق شخصاً محايداً حتى تتحقق العدالة، فلا فائدة من مواجهة الموظف وسماع أقواله ودفاعه، مالم يتصف التحقيق بالحياد والنزاهة والموضوعية، ولذلك يجب منح الموظف المتهم وسائل قانونية لضمان حياد ونزاهة الهيئات التأديبية من قواعد الرد والتنحي المنصوص عليها في النظام الإجرائية^(٣٥).

ويرى الباحث أنه يجب على المنظم أن يشير إلى هذه الضمانات إلى نظام الانضباط الوظيفي، أو النص عليها في نظام مزاوله المهن الصحية وذلك لأهميتها في تحقيق العدالة والنزاهة في حالة ارتكاب الموظف الطبيب لمخالفة تأديبية.

المبحث الثالث: العقوبات التأديبية المقررة على الطبيب في النظام السعودي

سوف أبين من خلال هذا المبحث، مطلبين المطلب الأول ماهية المخالفة التأديبية والمطلب الثاني عن أنواع العقوبات التي نص عليها نظام مزاوله المهن الصحية المقررة على الطبيب في حالة المخالفة التأديبية على النحو التالي:

المطلب الأول: ماهية المخالفة التأديبية

استخدم الفقه عدة مسميات لإخلال الموظف العام بواجباته الوظيفية فهناك من يطلق عليه الجريمة التأديبية، وهناك من يطلق عليها مخالفة تأديبية، والأنظمة التأديبية غالباً ما تستخدم لفظ المخالفة التأديبية بدلاً من الجريمة التأديبية، وهذا ما سار عليه المنظم السعودي في نظام الانضباط الوظيفي الجديد الصادر عام ١٤٤٣ هـ حيث عرف المخالفة التأديبية بأنها: كل عمل، أو امتناع عن عمل، يصدر عن الموظف، يتضمن خروجاً عن الواجبات، أو ارتكاب المحظورات الوظيفية المنصوص عليها نظاماً، أو يشكل مساساً بشرف وكرامة الوظيفة^(٣٦).

ومن التعريف السابق يتبين أن المخالفة التأديبية ترتبط بالواجبات الوظيفية، لذلك جاءت كلاً من الواجبات الوظيفية والمخالفات التأديبية في نظام الانضباط الوظيفي على سبيل المثال وليس الحصر.

وحقيقة الأمر أن المخالفات التأديبية لا تخضع لمبدأ أساسي في توقيع الجزاء المتمثل بأنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، وبالتالي فالمخالفات التأديبية غير محدودة على سبيل الحصر، وإنما تخضع لمبدأ لا عقوبة إلا بنص، فلا يجوز توقيع العقوبة على الموظف إلا إذا نص النظام على هذه العقوبة^(٣٧).

ومن التعريف السابق للمخالفة التأديبية يتضح لنا أن لها ركنين، نعرض لهم على النحو التالي:

١. الركن المادي:

(٣٥) عبد الوهاب، محمد رفعت، (٢٠١٧م)، (القانون الإداري)، (ص ١٤٩)، دار الجامعة الجديدة.

(٣٦) المادة الأولى من نظام الانضباط الوظيفي السعودي لعام ١٤٤٣ هـ.

(٣٧) بلعوشة، شريف أحمد، (المسؤولية تأديبية للطبيب في الوظيفة العامة)، (ص ٣٤١)، مرجع سابق.

يتمثل في الفعل أو الترك سواء كان إيجابياً أو سلبياً، والمتمثل في السلوك الذي يرتكبه الموظف إخلالاً بالواجبات الوظيفية، فالفعل الإيجابي هو قيام الموظف بعمل محظور أما الفعل السلبي فهو امتناع الموظف عن أداء واجب من واجباته الوظيفية وعلى ذلك يجب أن يتمثل الركن المادي للمخالفة التأديبية في تصرف محدد، أما الاتهامات العامة فلا تصلح أن تكون الركن المادي للمخالفة تأديبية^(٣٨).

٢. الركن المعنوي:

يتمثل في إرادة الموظف إتيان أو ترك الفعل المكون للركن المادي للمخالفة التأديبية، وعلى ذلك فإنه الركن المعنوي في المخالفة التأديبية هو الذي يفرق بين المخالفة العمدية والمخالفة غير العمدية. فالركن المعنوي في المخالفة العمدية هو: أن تتصرف فيها إرادة الفاعل إلى ارتكاب السلوك المكون للمخالفة أو تركه، هدفاً إلى تحقيق النتيجة المترتبة على الفعل، أما الركن المعنوي في المخالفة غير العمدية التي تتصرف فيها إرادة الفاعل إلى النشاط دون النتيجة، فالركن المعنوي فيها يتمثل في خطأ الفاعل سواء كان تقصيراً أو إهمالاً^(٣٩).

المطلب الثاني: العقوبات المقررة على الطبيب في حالة وقوع المخالفة التأديبية

حدد المنظم السعودي في المادة الثانية والثلاثون من نظام مزاولة المهن الصحية العقوبات التأديبية التي يجوز توقيعها في حالة المخالفات المهنية حيث نصت على: (العقوبات التأديبية التي يجوز توقيعها في حالة المخالفات المهنية هي:

١. الإنذار.

٢. غرامه مالية لا تتجاوز ١٠,٠٠٠ ريال.

٣. إلغاء الترخيص بمزاولة المهنة الصحية وشطب الاسم من سجل المرخص لهم، وفي حالة إلغاء الترخيص، لا يجوز التقدم بطلب ترخيص جديد إلا بعد انقضاء سنتين على الأقل من تاريخ صدور قرار الإلغاء.

وبينت المادة التاسعة وثلاثون الإجراءات النظامية التي ينبغي مراعاتها عنده وجود أدلة أو قرائن دالة على أن المخالفة تكون عقوبتها -في حالة ثبوتها- إلغاء الترخيص حيث نصت على أن: (لوزير أن يأمر بالإيقاف المؤقت عن مزاولة المهن الصحية، وللمدة التي يراها مناسبة في حق أي ممارس صحي مرخص له وذلك عنده وجود أدلة أو قرائن دالة عن المخالفة تكون عقوبتها -في حالة ثبوتها- إلغاء الترخيص وإن كان هناك احتمال بأن هذا الإيقاف المؤقت يترتب عليه إلحاق ضرر بالمرضى المستفيدين فعل الوزير اتخاذ ما يجب لاستمرار تلقي المرضى ما يحتاجونه من رعاية صحية، ويحق للممارس الصحي التظلم من ذلك الإيقاف لدى ديوان المظالم خلال ٣٠ يوماً من تاريخ إبلاغ بذلك).

(٣٨) الحلو، ماجد راغب، (١٩٩٦ م)، (القانون الإداري)، (ص ٣٤٥)، دار المطبوعات الجامعية.

(٣٩) الحلو، ماجد راغب، (القانون الإداري)، (ص ٣٤٥)، مرجع سابق، صالح، أحمد محمد (٢٠١٨ م)، (أصول القانون الإداري)، (ص ٣٣٠)، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، الطبعة الأولى.

وبينت اللائحة أنه يجب أن يقترح مدير الشؤون الصحية المختص أو الرؤساء التنفيذيين للتجمعات الصحية أو المدراء التنفيذيين بالمدينة الطبية والمستشفيات التخصصية أو الوكيل المساعد للالتزام أو من في حكمهم الإيقاف المؤقت عن مزاولة المهن الصحية في حق الممارس الصحي إذا انتهت الإجراءات على وجود أدله وقرائن دالة على ارتكاب مخالفة عقوبتها في حالة ثبوتها إلغاء الترخيص.

ويرى الباحث أنه ينبغي على المنظم تقييد عقوبة الإنذار بأن تكون بصيغة إنذار مكتوباً وهذا ما سار عليه المنظم في نظام الانضباط الوظيفي السعودي الجديد حيث ضبط الإنذار بأن يكون مكتوباً،^(٤٠) على عكس ما في النظام القديم الذي لم يقيد الإنذار.

كما يرى الباحث أنه يجب على المنظم إعادة النظر في العقوبات وخاصة المالية ورفعها بما يتناسب مع خطورة عمل الطبيب وأهميته بالنسبة للإنسان ولأن عمل الطبيب له خاصية عن بقية المهن لتعلقه بحياة الإنسان ولذا يجب على من يعمل في هذه المهنة أن يكون على قدر عالي من المهنية والإخلاص.

النتائج والتوصيات

توصلت في نهاية هذا البحث إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أولاً: النتائج

١. أساس المسؤولية التأديبية للطبيب:

- تقوم على التزام الطبيب ببذل العناية اللازمة وفق الأصول العلمية المتعارف عليها، دون إلزامه بتحقيق نتيجة الشفاء.
- يُسأل الطبيب تأديبياً عند إخلاله بواجباته المهنية أو خروجه عن مقتضيات المهنة وآدابها.

٢. النظام التأديبي للطبيب في السعودية:

- يعتمد النظام السعودي على النظام شبه القضائي في تأديب الأطباء، حيث تشكل لجان تحقيق بقرار من الوزير المختص، وتضم مختصين في الأنظمة والمجال الصحي.
- قرارات اللجان التأديبية لا تنفذ إلا بعد اكتسابها الصفة النهائية بانقضاء فترة التظلم (٦٠ يوماً) أو صدور حكم نهائي من ديوان المظالم.

٣. واجبات الطبيب التأديبية:

- حدد نظام مزاولة المهن الصحية العديد من الواجبات والمحظورات، مثل الالتزام بالدقة في التشخيص، والامتناع عن إفشاء أسرار المرضى، والتعامل المهني مع الزملاء.

٤. إجراءات التحقيق مع الطبيب المخالف:

(٤٠) المادة السادسة من نظام الانضباط الوظيفي السعودي الجديد.

- يجب أن يكون التحقيق مكتوبًا، ويحق للطبيب حضور جلسات التحقيق أو الاطلاع على التحقيقات في حال غيابه.
- يحق له الاستعانة بمحامٍ للدفاع عنه.
- تلتزم لجنة التحقيق بالحيادية والموضوعية لضمان النزاهة.
- ٥. تصنيف المخالفات التأديبية:
- لم يتم تحديد تصنيف دقيق للمخالفات التأديبية، مما قد يؤدي إلى تباين في تطبيق العقوبات.

٦. العقوبات التأديبية على الأطباء:

- تشمل العقوبات الإنذار، الغرامة المالية (بحد أقصى ١٠,٠٠٠ ريال)، إلغاء الترخيص وشطب الاسم من سجل الممارسين.
- في حالة إلغاء الترخيص، لا يمكن للطبيب التقدم بطلب ترخيص جديد إلا بعد مرور سنتين.

ثانيًا: التوصيات

١. تعديل تشكيل اللجان التأديبية:

- يوصي الباحث بأن يتم تشكيل لجان النظر في المخالفات التأديبية على مستوى المناطق الصحية، بحيث تكون قراراتها إدارية وقابلة للطعن أمام المحاكم الإدارية خلال ٦٠ يومًا.

٢. توضيح الواجبات والمحظورات الوظيفية للطبيب:

- من الضروري أن يوضح النظام الواجبات التي يجب على الطبيب الالتزام بها، والمحظورات التي يجب عليه تجنبها، مع تحديد المخالفات التأديبية بشكل أكثر دقة.

٣. توضيح إجراءات التحقيق مع الأطباء الموظفين:

- يجب أن تتضمن اللائحة التنفيذية لنظام مزولة المهن الصحية أو الإشارة إلى نظام الخدمة المدنية ونظام الانضباط الوظيفي لضبط إجراءات التحقيق مع الطبيب المخالف.

٤. تعزيز ضمانات التحقيق مع الطبيب:

- يجب النص صراحة على الضمانات التي تضمن حقوق الطبيب أثناء التحقيق، مثل حق الاطلاع على الأدلة والمستندات، وحق الدفاع عن نفسه من خلال محامٍ متخصص.

٥. إعادة النظر في العقوبات المالية:

- يرى الباحث ضرورة رفع قيمة الغرامات المالية لتتناسب مع خطورة المخالفات الطبية، خاصة أن مهنة الطب تتعلق بحياة الإنسان وتتطلب مسؤولية عالية.

٦. تقييد عقوبة الإنذار بأن تكون مكتوبة:

- يجب تعديل النصوص المتعلقة بعقوبة الإنذار بحيث تكون إنذارًا مكتوبًا رسميًا، بما يضمن توثيق المخالفات وتحقيق العدالة التأديبية.

٧. تنظيم مسألة رفض الطبيب الحضور للتحقيق:

- يجب أن توضح اللائحة ما يترتب على عدم امتثال الطبيب للتحقيق، سواء بالغياب عن جلسات التحقيق أو رفضه الرد على التهم الموجهة إليه.

يتضح من البحث أن المسؤولية التأديبية للطبيب في النظام السعودي تتطلب مزيدًا من التنظيم والتوضيح، خاصة فيما يتعلق بتحديد المخالفات، وتوضيح الإجراءات التأديبية، ورفع مستوى العقوبات لتتناسب مع أهمية المهنة. ويوصي الباحث بإجراء تعديلات تشريعية تعزز من عدالة النظام التأديبي، وتحفظ حقوق الأطباء والمرضى على حد سواء.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، تحقيق مجمع اللغة العربية.
- بعلوشة، شريف أحمد، المسؤولية تأديبية للطبيب في الوظيفة العامة، بحث منشور في مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، العدد الثالث، يوليو ٢٠١٧م.
- بامعروف، ماجد، المسؤولية الطبية في المملكة العربية السعودية، بحث منشور على الإنترنت.
- بيسوني، عبدالغني عبد الله، النظرية العامة في القانون الإداري، منشأة المعارف الإسكندرية، ٢٠٠٣م.
- جمال الدين، سامي جمال الدين، أصول القانون الإداري، منشأة المعارف الإسكندرية، بدون طبعة، ٢٠٠٤م.
- حلمي، محمود حلمي، القضاء الإداري، ص ٣٠٩، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
- الحو، ماجد راغب، القانون الإداري، دار المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، ١٩٩٦م.
- الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار صحاح، مكتبة لبنان، ١٤١٥هـ.
- الزبيدي، محمد بن محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية. بدون سنة نشر.
- الشوكانى، محمد بن علي، نيل الأوطار، دار الحديث، الطبعة الرابعة، ١٤١٧هـ.

صالح، أحمد محمد، أصول القانون الإداري المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٨م.

الطماوي، سليمان الطماوي، الوجيز في القانون الإداري دراسة مقارنة، دار الفكر العرب ١٤٣٧هـ.

عبد الهادي، حمدي أمين، إدارة شؤون موظفي الدولة، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية، بدون سنة نشر.

عبد الوهاب، محمد رفعت، القانون الإداري، دار الجامعة الجديدة، بدون طبعة، ٢٠١٧م.

الطار، عبد الناصر توفيق، مصادر الالتزام، النسر الذهبي للطباعة، ١٤١٩هـ.

أبو عمار، محمد علي، المسؤولية التأديبية للموظف العام في فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، يناير سنة ٢٠٠٥ م.

قلعه جي، محمد رواس، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ.

مختار، محمد أحمد، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ.

المصري، صباح المصري، الوجيز في القانون الإداري السعودي، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ١٤٤١هـ.

ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.

الأنظمة والقوانين:

اللائحة التنفيذية لنظام مزولة المهن الصحية

نظام الانضباط الوظيفي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٨) وتاريخ ١٤٤٣/٢/٨هـ.

نظام مزولة المهن الصحية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٥٩) وتاريخ ١٤٢٦/١١/٤هـ.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

Ibrahim Mustafa et al. Al-Mu'jam al-Wasit. Dar al-Da'wa.

Ba'lushah, Sharif Ahmad. Al-Mas'uliyya al-Ta'dibiyya li-l-Tabeeb fi al-Wazifa al-'Amma. Majallat Jami'at al-Isra' lil-'Ulum al-Insaniyya, Al-'Adad al-Thalith, Yulyu 2017.

Ba Ma'ruf, Majid Ba Ma'ruf. Al-Mas'uliyya al-Tibbiyya fi al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'udiyya. Bahth Manshur 'ala al-Internet.

Bisyuni, 'Abd al-Ghani 'Abd Allah. Al-Nazariyya al-'Amma fi al-Qanun al-Idari. Mansha'at al-Ma'arif, Alexandria, 2003.

Jamal al-Din, Sami Jamal al-Din. Usul al-Qanun al-Idari. Mansha'at al-Ma'arif, Alexandria, 2004.

Hilmi, Mahmoud Hilmi. Al-Qada' al-Idari, p. 309, Dar al-Fikr al-'Arabi, al-Tib'a al-Thaniya.

Al-Hilu, Majid Raghib. Al-Qanun al-Idari. Dar al-Matbu'at al-Jami'iyya, 1996.

- Al-Razi, Muhammad ibn Abi Bakr. Mukhtar al-Sihah. Maktabat Lubnan, 1415H.
- Al-Zabidi, Muhammad ibn Muhammad. Taj al-‘Arus min Jawahir al-Qamus. Dar al-Hidaya.
- Al-Shawkani, Muhammad ibn ‘Ali. Nayl al-Awtar. Dar al-Hadith, al-Tib‘a al-Rabi‘a, 1417H.
- Salih, Ahmad Muhammad. Usul al-Qanun al-Idari. Al-Markaz al-Qawmi li-l-Isdar, Al-Qahira, al-Tib‘a al-Ula, 2018.
- Al-Tamawi, Sulayman al-Tamawi. Al-Wajiz fi al-Qanun al-Idari Dirasah Muqaranah. Dar al-Fikr al-‘Arabi, 1437H.
- ‘Abd al-Hadi, Hamdi Amin. Idarat Shu’un Muwazzafi al-Dawla. Dar al-Fikr al-‘Arabi, Al-Qahira, al-Tib‘a al-Thaniya.
- ‘Abd al-Wahhab, Muhammad Rif‘at. Al-Qanun al-Idari. Dar al-Jami‘a al-Jadida, 2017.
- Al- ‘Attar, ‘Abd al-Nasir Tawfiq. Masadir al-Iltizam. Al-Nisr al-Dhahabi li-l-Tiba‘a, 1419H.
- Abu ‘Amara, Muhammad ‘Ali. Al-Mas’uliyya al-Ta’dibiyya lil-Muwazzaf al-‘Amm fi Filastin. Majallat al-Jami‘a al-Islamiyya, Silsilat al-Dirasat al-Insaniyya, Al-Mujallad al-Thalith ‘Ashar, Al-‘Adad al-Awwal, Yanayir 2005.
- Qala’ji, Muhammad Rawas. Mu‘jam Lughah al-Fuqaha’. Dar al-Nafa’is, al-Tib‘a al-Thaniya, 1408H.
- Mukhtar, Muhammad Ahmad. Mu‘jam al-Lughah al-‘Arabiyya al-Mu‘asir. ‘Alam al-Kutub, Al-Qahira, al-Tib‘a al-Ula, 1429H.
- Al-Misri, Sabah al-Misri. Al-Wajiz fi al-Qanun al-Idari al-Su‘udi. Dar al-Kitab al-Jami‘i li-l-Nashr wa-l-Tawzi‘, al-Tib‘a al-Thaniya, 1441H.
- Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram. Lisan al-‘Arab. Dar Sader, Beirut, al-Tib‘a al-Ula.

الأنظمة والقوانين:

- Al-Law’ih al-Tanfidhiyya li-Nizam Muzawalat al-Mihan al-Sihhiyya.
- Nizam al-Indibat al-Wazifi, al-Marsum al-Malaki Raqm (M/18) wa-Tarikh 8/2/1443H.
- Nizam Muzawalat al-Mihan al-Sihhiyya, al-Marsum al-Malaki Raqm (M/59) wa-Tarikh 4/11/1426H.

The Disciplinary Liability of Medical Doctors in Saudi Law

Hassan Husain Aal Salman Al-Qahtaani

Associate Professor, Department of Systems, College of Business Administration

Najran University, Najran, Saudi Arabia

hhalsalman@nu.edu.sa

Abstract. The research aims to analyze the disciplinary system for doctors under the Saudi Law of Practicing Healthcare Professions (SLPHP) and its executive regulations, highlighting legislative gaps that need reform to ensure justice and professional accountability. Utilizing both inductive and analytical methods, the study reviews and interprets legal provisions. It consists of three main sections: the first defines the concept of disciplinary liability, the second examines disciplinary procedures and investigation guarantees, and the third discusses the penalties outlined in the system. Key findings reveal that a doctor's disciplinary liability is based on the duty to exercise due care in accordance with professional standards. However, the current disciplinary framework requires improvements, including clearer classification of violations and penalties. The study recommends amending certain legal provisions, increasing financial penalties, and strengthening investigation safeguards to ensure fairness and accountability.

Keywords: *Disciplinary liability, doctor, professional violations, penalties, investigation.*

قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد وأثرها في نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا في المملكة العربية السعودية

تركية بنت عيد بن أحمد المالكي

الأستاذ المشارك، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

tealmaliki@imamu.edu.sa

المستخلص. الموضوع الذي تدور حوله الدراسة، هو: قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد، وهي من القواعد الفقهية والمقاصدية، وإعمالها في مواد وإجراءات الأنظمة، أمر يُعزّز من هيبة تلك الأنظمة، ويقوي شعور الثقة والاطمئنان لدى أفراد المجتمع. وتهدف الدراسة إلى إبراز أثر قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد في نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا في المملكة العربية السعودية، بذكر بعض تطبيقاتها من خلال مواد النظام وفق منهج علمي قائم على الاستقراء والتحليل، وكان من أبرز النتائج ظهور أثر قاعدة (الوسائل لها حكم المقاصد) في مواد النظام، فكانت بعض مواد النظام إما وسائل مباشرة لمقصد حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، أو وسائل غير مباشرة تخضع جميعها لاجتهاد المجتهد عن طريق التأمل والنظر في مآلاتها، وهذا هو الإعمال الحقيقي للقاعدة، وهو أحوط لمصالح الناس، وحماية حقوقهم، وتوصي الباحثة بمزيد من الكتابات حول هذا النظام وفق تأصيل شرعي، وربط بمقاصد الشرع وقواعده.

الكلمات المفتاحية: القواعد الفقهية، الوسائل، المقاصد، النظام، الحماية، المبلغون.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين.

أما بعد:

فقد أكرمنا الله - تعالى - بشريعة، هي أعظم الشرائع وأكملها، حيث لا يعترئها نقص ولا قصور. شريعة لها من المقاصد والغايات، ما يُعدُّ أصولاً تُبنى عليها كثير من الأحكام، ثم جعل لها وسائل ومسالك تتحقق بها، ويُنظر إليها بعين تلك المقاصد والغايات.

ومن المقاصد التي سعت الشريعة الإسلامية إلى تحقيقها، مقصد الأمن الذي يُعدُّ مطلباً وغاية عظمى لكل المجتمعات، سواء أكان أمناً للمجتمع بشكل عام أم أمناً للأفراد ضد أي تهديد يُخلُّ به، وجعل لتلك الغاية وسائل كثيرة ومتنوعة يتحقق بتحقيقها.

ومن ضمن الأفراد الذين قد يُهدَّد أمنهم، هم: المبلِّغون والشهود والخبراء والضحايا في الجرائم ضد الإنسانية من فسادٍ أو غيره.

لذا تقدّمت المملكة العربية السعودية بخطوات كبيرة في ضمان حقوق الأفراد المتضررين وتوفير بيئة آمنة لهم، للإبلاغ عن الجرائم، وأقرّت نظاماً يقوم على الشريعة الإسلامية؛ لحماية المبلِّغين والشهود والخبراء والضحايا، يحقق مجموعة واسعة من أنواع الحماية لهم، بتوفير جميع الضمانات والدعم القانوني والنفسي والاجتماعي؛ لسرعة وسهولة الإبلاغ والشهادة أمام المحاكم والهيئات القانونية.

ولأجل إظهار أن الأنظمة في بلدنا المبارك هي من باب إعمال الشرع؛ قبل أن تكون استجابة لالتزامات دولية؛ رأيت أن أربط بين قاعدة المقاصد والوسائل، وبين نظام حماية المبلِّغين والشهود والخبراء والضحايا من خلال هذا الموضوع الذي عنونته له بـ: قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد، وأثرها في نظام حماية المبلِّغين والشهود والخبراء والضحايا في المملكة العربية السعودية.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره

تظهر أهميته، وأسباب اختياره فيما يأتي:

١- الجِدَّة في الموضوع؛ حيث إن نظام حماية المبلِّغين والشهود والخبراء والضحايا لم يُبحث في ضوء القواعد الفقهية.

٢- أن دراسة القواعد الفقهية تساعد في الاستدلال والتعديد، لكثير من القضايا المستجدة.

٣- بيان أثر القواعد الفقهية ودورها في أنظمة الدولة، وبذلك ينشأ الاطمئنان والقبول لكل ما يصدر عنها.

أهداف الموضوع

تظهر أهدافه فيما يأتي:

١- دراسة القاعدة الفقهية "الوسائل لها حكم المقاصد" من خلال بيان: ألفاظها، ومعناها، وشروطها، وأدلتها.

٢- التعريف بنظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا.

٣- إبراز أثر القاعدة الفقهية في نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، بذكر بعض تطبيقاتها من خلال مواد النظام.

الدراسات السابقة:

لم أجد- حسب علمي- من بحث في نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا من خلال القواعد الفقهية، ولكن هناك بعض البحوث الشرعية المحكمة التي تناولت القاعدة، وتطبيقاتها في مسائل لا علاقة لها بنظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، أو تناولت النظام بدراسة مقارنة لأنظمة أخرى، ومن أهم تلك الدراسات ما يأتي:

أولاً: قاعدة الوسائل لها أحكام المقاصد: مفهومها، ضوابطها، بعض تطبيقاتها في المدونة، للباحث: إلياس بن صالح تامه، مجلة الشهاب، مج ٥، ع ١٤/جامعة الشهيد حمّـه لخضر الوادي-معهد العلوم الإسلامية/٢٠١٩م.

يدور البحث حول قاعدة "الوسائل لها أحكام المقاصد"، مع إبراز أهم تطبيقاتها في مدونة الإمام مالك.

ثانياً: قاعدة الوسائل لها أحكام المقاصد وتطبيقاتها الدعوية، للباحث: علي مهاما ساموه، مجلة البحوث الإسلامية، س ٦، ع ٤٣، نشر: عبدالفتاح محمود إدريس، ٢٠١٩م.

يدور البحث حول قاعدة "الوسائل لها أحكام المقاصد"، مع بيان التطبيقات الدعوية المستنبطة منها.

ثالثاً: قاعدة "الوسائل لها أحكام المقاصد" وأثرها في الارتقاء بالعمل التطوعي، للباحث: مصطفى بوهوبه، مجلة المدونة، مج ٩، ع ٣٥، مجمع الفقه الإسلامي بالهند، ٢٠٢٣م.

يدور البحث حول قاعدة "الوسائل لها أحكام المقاصد"، ودراسة تأثيرها في قضايا ونوازل العمل التطوعي.

رابعاً: الحماية الجنائية للمبلغين والشهود في النظام السعودي "دراسة مقارنة"، للباحثة: أميمة بنت محمد الساعاتي/رسالة ماجستير تحت إشراف: د. محمد المزمومي، ١٤٤٠هـ، كلية الحقوق، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

تناولت الدراسة موضوع الحماية الجنائية للمبلغين والشهود في النظام السعودي، مع ذكر نماذج لأنظمة حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا في التشريعات المقارنة (أمريكا، فرنسا، المغرب، الجزائر)، وبيان موقف الشريعة الإسلامية والنظام السعودي من هذه الحماية.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المُقارن والمنهج التحليلي، وكانت قبل إقرار النظام، وأوصت الباحثة في ختام بحثها الجهات العدلية بإصدار برنامج سعودي مُتكامل لحماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا تتولاه إدارة مختصة.

وسيتضح للقارئ الكريم أن وجه الفرق بين الدراسات الثلاث الأول ودراستي، هو: الجانب التطبيقي للقاعدة الفقهية؛ إذ إن التطبيقات في تلك الدراسات تنوعت ما بين مدونة فقهية، ووسائل دعوية، وقضايا ونوازل تطوعية، وغيرها، أما دراستي فهي خاصة بتطبيقات القاعدة من خلال أحد أنظمة المملكة العربية السعودية التي أقرت حديثاً، وهو: نظام حماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا. أما الدراسة الرابعة فقد تناولت النظام عن طريق منهج المقارنة بين الشريعة الإسلامية والتشريعات التنظيمية في دول عربية وأجنبية.

بينما دراستي اعتمدت على منهج الاستقراء والتحليل، ثم البناء على قاعدة فقهية في الشريعة الإسلامية.

خطة البحث:

بعد المقدمة اشتمل البحث على: مبحثين، وخاتمة، وفهرس للمراجع.

المبحث الأول: معنى قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد، وما يتعلق بها من أحكام.
وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: معنى قاعدة الوسائل لها حكم المقاصد.
وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: المعنى الفردي للقاعدة.

المسألة الثانية: المعنى الإجمالي للقاعدة.

المطلب الثاني: توثيق القاعدة وبيان ألفاظها، وأهميتها.
وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: توثيق القاعدة وبيان ألفاظها.

المسألة الثانية: أهمية القاعدة، وأدلة مشروعيتها.

المطلب الثالث: شروط إعمال القاعدة.

المبحث الثاني: نظام حماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا، وأثر القاعدة فيه.
وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بنظام حماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا.

المطلب الثاني: أثر القاعدة وتطبيقاتها من خلال نظام حماية المبلّغين والشهود والخبراء والضحايا.

الخاتمة: فيها أهم نتائج البحث والتوصيات.

فهرس المراجع.

منهج البحث

سلكُ في هذا البحث المنهج الآتي:

١- التزمْتُ المنهج العلمي القائم على الاستقراء والتحليل، بالإضافة إلى صياغة البحث بأسلوبٍ ما لم يستدعِ المقام الاقتباس أو النقل النصي.

٢- اعتمدْتُ على المصادر الأصلية في كل مسألة بحسبها.

٣- عزوتُ الآيات بذكر رقم الآية، واسم السورة.

٤- خرَّجْتُ الأحاديث من كتب الحديث، فإن ورد في أحد الصحيحين اكتفيت به، وإلا خرَّجته من بقية كتب الحديث بنصه الوارد في البحث، مع بيان درجته.

٥- كانت الإحالة إلى المرجع بذكر اسمه، والجزء والصفحة، وقد يسبق بكلمة (ينظر) عند النقل بالمعنى، مع الاكتفاء بذكر بقية المعلومات المتعلقة بالمرجع في الفهرس الخاص بذلك.

وفي الختام أحمد الله تعالى وأشكره، وأستغفره من كل زلل أو خطأ، وأسأله سبحانه حسن الثواب على ما وفقني فيه؛ فالفضل منه، وهو له، عليه توكلت وهو رب العرش العظيم.

المبحث الأول: معنى قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد، وما يتعلق بها من أحكام.

المطلب الأول: معنى قاعدة الوسائل لها حكم المقاصد.

المسألة الأولى: المعنى الإفرادي للقاعدة.

أولاً: التعريف بالوسائل، وبيان أقسامها وخصائصها.

التعريف بالوسائل:

لغة: جمع وسيلة؛ وهي: الوصلة والقربة، يقال: وسَّلَ فلان إلى ربه وسيلة: أي عمل قربة يُتوصَّل ويُتَقَرَّب بها إليه، والواصل: الراغب إلى الله، وقيل: هي الشفاعة يوم القيامة، وقيل: هي منزلة من منازل الجنة، وهي في الأصل: ما يُتوصَّل بها إلى الشيء^(١)، وهذا هو المعنى المراد هنا. وهي اصطلاحاً: الطرق المفضية إلى المقاصد^(٢) التي هي المصالح والمفاسد^(٣).

(١) ينظر: تهذيب اللغة (١٣/ ٤٨)، لسان العرب (١١/ ٧٢٤-٧٢٥)، م(وسل).

(٢) الذخيرة (١٥٣/١) بتصرف، وينظر: ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠)، تقريب الوصول (ص ١٧٤)، إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٣).

(٣) ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠).

أقسام الوسائل:

لوسائل أقسام متعددة بحسب اعتباراتها، ويمكن أن تكون بالنظر إلى تلك الاعتبارات على ثلاثة أقسام.

الأول: أقسام الوسائل بالنظر إلى مباشرتها للمقصد أو عدمه.

وهي بهذا النظر قسمان^(٤):

١- وسيلة إلى المقصد، وهي من أفضل الوسائل؛ كالتوسل إلى معرفة الله تعالى ومعرفة ذاته وصفاته.

٢- وسيلة إلى وسيلة، وهي أقل في الفضل من القسم الأول، وذلك كتعليم أحكام الشرع، فإنها وسيلة إلى العلم بالأحكام التي هي وسيلة إلى العمل الصالح، اللذين هما من وسائل رفع الدرجات.

الثاني: أقسام الوسائل بالنظر إلى شهادة الشرع لها بالاعتبار أو بالإلغاء.

وهي بهذا النظر ثلاثة أقسام^(٥):

١- وسائل معتبرة شرعاً، وهي: كل ما اقتضى الشارع فعله من وجوب أو استحباب؛ كالصلاة التي هي في ذاتها إما واجبة أو مستحبة، دون نظر إلى ما تقضي إليه من المثوبة والرضوان. فالوسائل هنا كلها مصالح دون نظر إلى ما تقضي إليه.

٢- وسائل ملغاة شرعاً، وهي: كل ما اقتضى الشارع تركه من تحريم أو كراهة؛ كالزنا الذي يُعدّ محرماً في ذاته أو بما يفضي إليه من اختلاط الأنساب، وكمخالطة الأعاجم، فهو مكروه في ذاته، أو بما أفضى إليه من رطانة.

فالوسائل هنا كلها مفسدات دون نظر إلى ما تقضي إليه.

٣- وسائل مسكوت عنها، وهي: التي لم يرد عن الشارع حكم لها لا بالاعتبار ولا بالإلغاء.

ويمكن أن يلحق بهذا القسم الوسائل المباحة، وهي: كل ما خيّر الشارع فيه بين فعله أو تركه؛ كالسعي لأمر من الأمور.

وحكم الوسائل هنا حكم مقصدها وما تقضي إليه، على التفصيل الآتي:

(٤) ينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٣- ١٢٤، ١٢٥)، الذخيرة (٤/ ١٩٣)، الفروق (٢/ ١٥٣).

(٥) ينظر: الذخيرة (١/ ١٥٣)، (٢/ ١٢٩)، ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠)، إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٤-٥٥٥)، رفع النقاب (٦/ ٢٠٦).

وسيلة الواجب واجبة؛ كالسعي إلى الجمعة، وغيرها من الواجبات.
وسيلة المحرم محرمة؛ كالسعي إلى الزنا، أو غيره من المحرمات.
وسيلة المستحب مستحبة؛ كالسعي إلى صلاة الاستسقاء، وغيره من المسنونات.
وسيلة المكروه مكروهة؛ كالسعي إلى صيد الطير للتسلية، وغيره من المكروهات.
وسيلة المباح مباحة؛ كالسعي إلى السوق للتجارة، وغيره من المباحات.
وهناك من فصل بطريقة أخرى، فقال: وسيلة إلى أفضل المقاصد، ووسيلة إلى أقبح المقاصد، ووسيلة إلى ما يتوسط بينهما من المستحبات، والمكروهات^(٦).
الثالث: أقسام الوسائل بالنظر إلى درجة إفضاؤها إلى المقصود.
وهي بهذا النظر أربعة أقسام^(٧):

١. وسيلة مفضية إلى المفسدة؛ كشرب المسكر المفضي إلى مفسدة السكر، ونحو ذلك.
٢. وسيلة مفضية للمباح قصد بها التوصل إلى المفسدة؛ كمن يعقد البيع قاصداً به الربا، ونحوه.
٣. وسيلة مفضية للمباح لم يقصد بها التوصل إلى المفسدة لكنها مفضية إليها غالباً، ومفسدتها أرجح من مصلحتها؛ كالصلاة في أوقات النهي، ونحو ذلك.
٤. وسيلة مفضية للمباح، وقد تُفضي إلى المفسدة، ومصلحتها أرجح من مفسدتها؛ كالنظر إلى المخطوبة، ونحوه.

خصائص الوسائل:

للووسائل عدد من الخصائص، من أهمها ما يأتي:

أولاً: أن الوسائل تتبع المقاصد في الوجود، فتأخذ حكمها سواء كان واجباً أم محرماً، أم غيرهما من الأحكام الشرعية، وتتبعها - أيضاً - في عدم، إذ تسقط بسقوط المقاصد، أو تعذرهما في الغالب، فمن فاته الجمعة سقط عنه السعي إليها؛ لأنه استفاد الوجوب من وجوبها^(٨).

قال الشاطبي: "وقد تقرّر أن الوسائل من حيث هي وسائل غير مقصودة لأنفسها، وإنما هي تبع للمقاصد بحيث لو سقطت المقاصد سقطت الوسائل، وبحيث لو توصل إلى المقاصد دونها لم يتوصل بها، وبحيث لو فرضنا عدم المقاصد جملة لم يكن للوسائل اعتبار، بل كانت تكون

(٦) ينظر: شرح تنقيح الفصول (ص ٤٤٩)، رفع النقاب (٦/ ٢٠٨).

(٧) ينظر: إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٤-٥٥٥).

(٨) ينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٥)، الذخيرة (٣/ ٢٧٠)، الموافقات (٢/ ٣٥٣).

كالعبث^(٩)، إلا إن كانت وسيلة من جهة، ومقصداً من جهة أخرى، فإنها في هذه الحالة تثبت وإن انتفى المقصد^(١٠)، أو تكون الوسيلة وسيلة لمقاصد أخرى، لا تسقط إلا بسقوط جميعها^(١١).

ثانياً: أن الوسائل محل لاجتهاد المجتهد؛ إذ لا يحكم على الوسائل إلا بعد النظر في مآلاتها. فالآراء تختلف في تحديد الوسائل، ودرجة إفضاؤها إلى المقاصد إن لم يكن منصوفاً على حكمها، ولا يمكن أن يخوض غمارها إلا المجتهد.

قال الشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعاً، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل، مشروفاً لمصلحة فيه تستجلب، أو لمفسدة تُدرأ"^(١٢).

ثالثاً: أنه يمتنع عقلاً أن تتبع الوسائل المقاصد في حكمها قبل وجود المقاصد؛ "لأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب بعد وجوب الواجب الأصلي، أما قبل وجوبه فهو غير معقول"^(١٣).

رابعاً: أن الوسائل مقدمة على المقاصد من حيث الفعل^(١٤)، إذ لا يمكن الوصول للمقصود قبل فعلها، إلا أنها متأخرة عن المقاصد في الذهن والقصد، فالعبادة هي المقصودة والمطلوبة أولاً، والاستعانة سبب ووسيلة إليها ثانياً؛ ولهذا قدم سبحانه "إِيَّاكَ نَعْبُدُ" على "وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ"^(١٥). [الفتحة: ٥].

خامساً: أن الأصل في الوسائل هو التعدد سواء لمقصد واحد أو أكثر.

قال الطوفي: "المقصود ثبوت الحكم لا تعيين طريقه بكونه نصاً أو قياساً، أو نصاً في الأصل قياساً في الفرع؛ لأن الطريق وسيلة، والحكم مقصد، ومع حصول المقصد لو قُدر عدم الوسائل، لم يضر، فضلاً عن اختلافها، وهذا كمن قصد مكة -شرفها الله تعالى- أو غيرها من البلاد لا حرج عليه من أي جهة دخلها"^(١٦).

سادساً: أن الأصل في الوسائل أن تكون متفاوتة في الإفضاء إلى المقصد، وبناء على ذلك فإنه "كلما قويت في الإيصال إلى المقصد عظم أجرها من أجر ما نقص عنها"^(١٧).

(٩) الموافقات (٢/ ٣٥٣)، وينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٥)، الذخيرة (٣/ ٢٧٠).

(١٠) الموافقات (٢/ ٣٤).

(١١) ينظر: القواعد للمقري (١/ ٢٤٣).

(١٢) الموافقات (٥/ ١٧٧)، وينظر: (٥/ ١٧٩).

(١٣) الفروق (١/ ١٦٦)، وينظر: الموافقات (٢/ ٣٥٣).

(١٤) ينظر: كشف الأسرار للبخاري (٤/ ١٣٤).

(١٥) ينظر: الذخيرة (١/ ١٦٤)، جامع المسائل (٦/ ١١٩).

(١٦) شرح مختصر الروضة (٣/ ٢٨٣-٢٨٤).

(١٧) قواعد الأحكام (١/ ١٢٣).

سابعاً: أن الوسائل أخفض رتبة من المقاصد بالإجماع^(١٨)؛ وذلك لأسباب، من أهمها:

- أنه يُغتفر فيها ما لا يُغتفر في المقاصد^(١٩)؛ فإنه يُتسامح فيها من حيث الوجود والعدم^(٢٠)، فيُغنى عن ترك ما وجب لكونه وسيلة لواجب، وفعل ما حرّم لكونه وسيلة لمحرمّ للحاجة.
- أن القصد فيها أضعف من القصد في المقاصد^(٢١).
- أن دخول النقص فيها أخف منه في المقاصد^(٢٢).
- أن إلغاءها أولى من إلغاء المقاصد^(٢٣).

ثانياً: التعريف بالحكم، وأقسامه.

التعريف بالحكم:

لغة: الحكم بمعنى القضاء، وهو مصدر حكّم، يقال: حكّم بينهم، يحكّم حكماً، وقيل: هو بمعنى المنع، يقال: حكّم وأحكّم، وحكّم، أي: منّع^(٢٤).

وهو اصطلاحاً: "إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً"^(٢٥)؛ كقولنا: زيد قائم، أو ليس قائماً^(٢٦).

أقسام الحكم:

- ١- الحكم العقلي.
- ٢- الحكم الوضعي.
- ٣- الحكم الحسي.
- ٤- الحكم الشرعي، وهذا القسم هو المقصود هنا.

وللعلماء في تعريف الأحكام الشرعية مسلكان:

(١٨) ينظر: الفروق (١/ ١٢٢).

(١٩) ينظر: أشباه السيوطي (ص ١٥٨)، أسنى المطالب (١/ ٢٦٣).

(٢٠) ينظر: موسوعة القواعد الفقهية للبورنو (٤١٧/ ١٢).

(٢١) ينظر: الشرح الكبير للدردير (٣/ ٧٦).

(٢٢) ينظر: فيض القدير (٢/ ١٦٦).

(٢٣) ينظر: ترتيب الفروق واختصارها (١/ ١٠٩).

(٢٤) ينظر: لسان العرب (١٢/ ١٤١)، تاج العروس (٣١/ ٥١٠)، م (حكم).

(٢٥) شرح مختصر الروضة (١/ ١٧١).

(٢٦) ينظر: المرجع السابق.

الأول: جعل الحكم الشرعي ذات الخطاب، وينبني عليه أن الأحكام تنقسم إلى إيجاب وتحريم وندب وكراهة وإباحة، وغيرها.

وهذا هو مسلك الأصوليين، حيث عرّفوا الحكم الشرعي بـ: "خطاب الشرع المتعلق بأفعال المكلفين بالاختصاص أو التخيير أو الوضع"^(٢٧).

الثاني: جعل الحكم الشرعي هو أثر الخطاب ونتيجته، وينبني عليه أن الأحكام تنقسم إلى واجب ومحرم ومندوب ومكروه ومباح، وهذا هو مسلك الفقهاء وبعض الأصوليين، حيث عرّفوا الحكم الشرعي بـ: "مقتضى خطاب الشارع المتعلق بأفعال المكلفين بالاختصاص أو التخيير"^(٢٨).

ومسلك الفقهاء وبعض الأصوليين هو الأقرب - في نظري -؛ لأن نص الشارع ليس هو الحكم قطعاً، بل هو مقتضى ذلك النص؛ لذا لا معنى لتعريف الحكم بالخطاب^(٢٩).

وهذا يعني أن للوسائل أحكام المقاصد في الوجود والعدم - سواء أكان واجباً أم مندوباً أم محرماً أم مكروهاً أم مباحاً - وفي الصحة وعدمها^(٣٠)، وما خالف ذلك، فهو نادر لا يؤثر في القاعدة وتبعية الوسائل للمقاصد، ويمكن أن يقال: هو مستثنى من القاعدة^(٣١).

ثالثاً: التعريف بالمقاصد

لغة: جمع مقصد، وهو من القصد، أي: إتيان الشيء، يقال: قَصَدْتُه، وقَصَدْتُ له، وقَصَدْتُ إليه بمعنى، يقصده، وقَصَدْتُ قَصْدَهُ: نحوْتُ نحوه، وقيل: القصد في الشيء: ضد الإفراط، وهو ما بين الإسراف والتقتير، أو الاستقامة دون الميل، والأصل أنها في كلام العرب بمعنى: الاعتزام والتوجه نحو الشيء، على اعتدال أكان أم على جور^(٣٢)، وهو المعنى المراد هنا.

اصطلاحاً: الأفعال أو الأقوال المتضمنة للمصالح أو المفاسد في أنفسها^(٣٣).

المسألة الثانية: المعنى الإجمالي للقاعدة.

(٢٧) شرح مختصر أصول الفقه للجزاعي (١/ ٣١٦).

(٢٨) شرح مختصر الروضة (١/ ٢٥٥)، المدخل لابن بدران (ص ١٤٦).

(٢٩) ينظر: شرح مختصر الروضة (١/ ٢٥٧).

(٣٠) ينظر: الفوائد في اختصار المقاصد (ص ٤٣)، ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠).

(٣١) ينظر: ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠).

(٣٢) ينظر: لسان العرب (٣/ ٣٥٣)، تاج العروس (٩/ ٣٦)، م (قصد).

(٣٣) ينظر: الذخيرة (١/ ١٥٣، ٤/ ١٩٢)، الفروق (٢/ ٣٣)، ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠).

أن الوسائل المتعيّنة للمقصد، والخالية عن النص الشرعي، أو المسكوت عن حكمها، تتبع مقاصدها في الوجود، فتأخذ حكمها سواء كان واجباً أم محرماً، أم غيرهما من الأحكام الشرعية^(٣٤).

وتتبعها- أيضاً- في العدم، إذ تسقط بسقوط المقاصد، أو تعذرهما في الغالب^(٣٥).

أما الوسائل المنصوص عليها، فإن حكمها يؤخذ من النص بقطع النظر عن مقاصدها المفضية إليها^(٣٦).

وهذا المعنى للقاعدة كان بناء على اشتراطات نص عليها الفقهاء، أو فهمت من عباراتهم؛ لإعمال القاعدة، وسيأتي ذكرها لاحقاً.

المطلب الثاني: توثيق القاعدة وبيان ألفاظها، وأهميتها.

المسألة الأولى: توثيق القاعدة وبيان ألفاظها.

ذكرت هذه القاعدة بعدد من الألفاظ، يمكن أن تكون على ثلاثة تصنيفات:

الأول: الألفاظ التي نصّ فيها على تبعية الوسائل لمقاصدها.

- "الوسائل تتبع المقاصد"^(٣٧).
- "وسيلة المقصود تابعة للمقصود"^(٣٨).
- "الوسائل تتبع المقاصد في الأحكام"^(٣٩).
- "الوسائل تتبع المقاصد في أحكامها"^(٤٠).
- "أحكام الوسائل تتبع أحكام المقاصد"^(٤١).

الثاني: الألفاظ التي نصّ فيها على أن الوسائل تُعطى وتأخذ حكم مقاصدها.

(٣٤) ينظر: تقريب الوصول (ص ١٧٤)، الفروق (٣/ ٢٧٧).

(٣٥) ينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٥)، الذخيرة (٣/ ٢٧٠)، الموافقات (٢/ ٣٥٣).

(٣٦) ينظر: الذخيرة (١/ ١٥٣، ٤/ ١٩٢، ٢٦٠)، الفروق (٢/ ٣٣)، إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٣).

(٣٧) شرح مختصر الروضة (٣/ ٨٩).

(٣٨) إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٣).

(٣٩) ترتيب الفروق واختصارها (٢/ ٢٦).

(٤٠) الذخيرة (٤/ ٢٦٠)، وينظر: رفع النقاب (٦/ ٢٠٨)، والضمير في أحكامها، يصح أن يعود على الوسائل، أو المقاصد، ويكون التقدير على الأول: الوسائل في أحكامها تتبع المقاصد، وعلى الثاني: الوسائل تتبع المقاصد في أحكام المقاصد.

(٤١) ترتيب الفروق واختصارها (١/ ٣٢٠).

▪ "الوسائل تُعطى حكم المقاصد" (٤٢).

▪ "تُعطى الوسائل أحكام المقاصد" (٤٣).

▪ "الوسائل تأخذ أحكام المقاصد" (٤٤).

الثالث: الألفاظ التي نُصَّ فيها على استحقاق الوسائل لحكم مقاصدها.

▪ "للوسائل حكم المقاصد" (٤٥).

▪ "الوسائل لها أحكام المقاصد" (٤٦).

▪ "للوسائل أحكام المقاصد" (٤٧).

▪ "الوسائل لها حكم المقاصد" (٤٨)، وهو اللفظ الأكثر حضوراً في كتب الفقهاء، مما جعله راجحاً على غيره من الألفاظ السابقة.

المسألة الثانية: أهمية القاعدة، وأدلة مشروعيتها.

أولاً: أهمية القاعدة

هذه القاعدة وثيقة الصلة بمقاصد الشريعة الإسلامية وأهدافها وغاياتها؛ لأن الشرع قائم على حفظ الحقوق وحمايتها، ورفع الظلم، وإنصاف المظلوم.

والعمل بهذه القاعدة يحفظ هذه المقاصد، ويعزز هيبة الأنظمة واللوائح التي استقت موادها وإجراءاتها من خلالها.

إن من تدبّر الشريعة الإسلامية في أصولها وفروعها، وجد أنها تنظر لمآلات الأفعال، وتحكم على تصرفات المكلفين -صحة وعدمًا- بالالتفات إلى المقاصد التي توجّهت إليها بواعثهم ونواياهم.

وإعمال قاعدة: الوسائل لها حكم مقاصدها أحوط لمصالح الناس، وحماية حقوقهم، ودرء الأضرار المتوقعة عنهم.

(٤٢) الفروق (٣/٣)، وينظر: ترتيب الفروق واختصارها (٢/٢١٣).

(٤٣) حاشية الروض المربع (٤/٣٧٤).

(٤٤) المطالب العالية (٤/٣٢٤).

(٤٥) حاشية الجمل (٢/٣٢٣)، (٤/١٢٨).

(٤٦) شرح منتهى الإرادات (١/٨٩)، وينظر: كشف القناع (١٤/٣٤٤).

(٤٧) قواعد الأحكام (١/٥٣)، وينظر: الفوائد في اختصار المقاصد (ص٤٣).

(٤٨) فتاوى السبكي (٢/٣٤٢)، وينظر: كشف القناع (٨/٤٧٣)، مطالب أولي النهى (١/٣٥٨).

ثانياً: أدلة مشروعية القاعدة

استدل للقاعدة بأدلة من الكتاب والسنة، من أهمها ما يأتي:

﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ لَا يُصِيبُهُمْ ظَمَأٌ وَلَا نَصَبٌ وَلَا مَخَصَصَةٌ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَطَّوْنُ مَوْطِئًا يَغِيظُ الْكُفَّارَ وَلَا يَنَالُونَ مِنْ عَدُوٍّ نَيْلًا إِلَّا كُتِبَ لَهُمْ بِهِ عَمَلٌ صَالِحٌ﴾ . التوبة [١٢٠]

وجه الدلالة: أن الله تعالى قد أثابهم على ما أصابهم من ظمأ ونصب؛ لأنهما وسيلتان إلى الجهاد الذي هو وسيلة لإعزاز الدين^(٤٩).

- قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ . الأنعام [١٠٨]

وجه الدلالة: أن سب الأصنام جائز في ذاته، ولكن لما كان وسيلة إلى سب الله تعالى منع منه^(٥٠).

٣- أن النبي ﷺ قال: إن من أكبر الكبائر أن يلعن الرجل والديه، قيل: يا رسول الله، وكيف يلعن الرجل والديه؟ قال: يسب الرجل أبا الرجل فيسب أباه ويسب أمه^(٥١).

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ جعله سباً لاعتنا لأبويه بتسببه إلى ذلك وتوسله إليه وإن لم يقصده، فالوسيلة التي هي الشتم لوالدي من يخاصم الإنسان محرمة؛ لأنها تفضي إلى سب والديه^(٥٢).

٤- قول النبي ﷺ لعمر بن الخطاب -رضي الله عنه-، حينما طلب أن يضرب عنق أحد المنافقين: (دعه، لا يتحدث الناس أن محمداً يقتل أصحابه)^(٥٣).

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ امتنع عن قتل المنافقين -مع كونه مصلحة- لئلا يكون وسيلة إلى تنفير الناس عن الإسلام، والتنفير أكبر من مفسدة ترك قتلهم^(٥٤).

المطلب الثالث: شروط إعمال القاعدة.

إن إعمال القاعدة إنما هو بشروط وضعها الفقهاء أو فهمت من عباراتهم، وهي في مجملها قواعد ضابطة للقاعدة محل البحث، ومن أهم تلك الشروط، ما يأتي:

(٤٩) ينظر: الذخيرة (١٥٣/١)، الفروق (٣٣/٢)، شرح تنقيح الفصول (ص ٤٤٩)، رفع النقاب (٦/ ٢٠٩).

(٥٠) ينظر: إعلام الموقعين (٥/٥)، رفع النقاب (٦/ ٢١٠).

(٥١) الحديث أخرجه البخاري في صحيحه من رواية عبد الله بن عمر (٣/٨)، ك (الأدب)، ب (لا يسب الرجل والديه)، ح (٥٩٧٣).

(٥٢) ينظر: إعلام الموقعين (٥/٦-٧).

(٥٣) الحديث أخرجه البخاري في صحيحه من رواية جابر بن عبد الله (٦/ ١٥٥)، ك (تفسير القرآن)، ب (قوله: ﴿يَقُولُونَ لَيْنِ رَجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ﴾)، ح (٤٩٠٧)، ينظر: إعلام الموقعين (٥/ ٧).

(٥٤) ينظر: إعلام الموقعين (٥/ ٧).

أولاً: أن تكون الوسيلة مباحة في ذاتها، أو مسكوتاً عن حكمها؛ لأمرين:

١- أنه لو دلّ الدليل على حكمها لم تكن تابعة، بل هي مستقلة بالحكم.

٢- أنه لا يجوز التوسّل بما هو محرم أو مكروه؛ لتحقيق مقصد ما حتى وإن كان واجباً أو مندوباً، أو حتى مباحاً إلا في حال الضرورة (٥٥)؛ لأنه لا بد من صدق المقاصد وسلامة الوسائل (٥٦).

وفي هذا الشرط يقول القرافي: "وسائل تابعة للمقاصد في أحكامها من الوجوب والتحريم وغيرهما، وهي: المفضية إلى تلك المقاصد خالية عن الحكم في أنفسها من حيث هي وسائل" (٥٧).

ثانياً: أن تكون الوسيلة مفضية للمقصد في ظن المكلف؛ لأنها إن لم تكن كذلك فلا اعتبار بها؛ إذ هي كالعيب لا يُعتدُّ به وجوباً (٥٨).

لذا نص الفقهاء على قاعدة: "كل تصرف تقاعد عن تحصيل مقصوده فهو باطل" (٥٩)؛ كالماء الذي هو وسيلة للطهارة، إن تبين أنه نجس بطل استعماله (٦٠).

قال القرافي: "الوسيلة إذا لم تفض إلى المقصد سقط اعتبارها" (٦١)، إلا إن دلّ دليل على الحكم ببقائها، فتكون إذ ذاك مقصودة لنفسها، فإنها في هذه الحالة لا تسقط (٦٢).

كما أنه إن حصل المقصود بدونها لم تُعتبر أيضاً؛ كالراحلة التي هي وسيلة للحج الذي يُعدّ مقصداً، فإنه إن حصل الحج دون راحلة لمن كان دون مسافة القصر أو كانت داره قريبة من الحرم؛ سقط عنه وجوب تلك الوسيلة (٦٣). قال القرافي: "إذا تيسّر المقصود بدون وسيلة معيّنة، سقط اعتبارها" (٦٤).

(٥٥) ينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٩، ١٣٢).

(٥٦) ينظر: مختصر الفتاوى (١/ ٣١٣).

(٥٧) الذخيرة (٤/ ١٩٢).

(٥٨) ينظر: الموافقات (٢/ ٣٥).

(٥٩) أشباه السيوطي (ص ٢٨٥).

(٦٠) ينظر: الذخيرة (٢/ ١٣٠)، قواعد المقرّي (١/ ٢٤٢).

(٦١) الذخيرة (٢/ ١٣٠)، وينظر: قواعد المقرّي (١/ ٢٤٢)، الموافقات (٢/ ٣٥٣).

(٦٢) ينظر: الموافقات (٢/ ٣٥).

(٦٣) ينظر: الذخيرة (٣/ ١٧٧).

(٦٤) الذخيرة (٣/ ١٧٧)، وينظر: شرح مختصر الروضة (٢/ ٢٠٩)، الموافقات (٢/ ٣٥٣).

ثالثاً: ألا تكون مقصداً في نفسها؛ لأنها إن كانت مقصداً في نفسها لم تكن تابعة لغيرها^(٦٥) لا في الوجود ولا في العدم، فلو فرضنا سقوط المقاصد لم تسقط الوسيلة إن كانت مقصداً في نفسها، "فالأشياء إذا كان لها حقائق في أنفسها، فلا يلزم من كونها وضعت مكّلة أن ترتفع بارتفاع المكمّل"^(٦٦).

وهذا الشرط استفيد من المسألة التي استثنّاها الفقهاء من القاعدة، وهي مسألة: وجوب إمرار موسى على رأس الناسك الذي لا شعر له، حيث قال العز ابن عبد السلام: "إن ثبت أن الإمرار مقصود في نفسه لا لكونه وسيلة، كان هذا من قاعدة من أمر بأمرين فقَدَر على أحدهما وعجز عن الآخر"^(٦٧).

وهذا الشرط -فيما يظهر لي- إنما يُعتبر في الوسائل المتعيّنة، أما ما كانت على التخيير فقد تكون وسيلة من جانب ومقصداً من جانب آخر، وفي هذا يقول الشاطبي: "والأعمال قد يكون بعضها وسيلة إلى البعض، وإن صح أن تكون مقصودة في أنفسها"^(٦٨)؛ كالجهد في سبيل الله تعالى، فهو وسيلة إلى إعزاز الدين من جهة، وهو مقصد من جهة الإعداد له عُدّة وعَتَاداً؛ لذلك لا يسقط أبداً^(٦٩).

رابعاً: أن تكون متعيّنة ومتمخّصة للمقصد، سواء أكانت وسيلة واحدة أو أكثر من وسيلة متساوية في درجة الإفضاء، أما في حالة التفاوت، نُظِر لحكم تلك الوسائل بحسب تأثيرها في تحقيق المقصود، ودرجة إفضائها.

قال ابن جزي: "الوسائل هي التي تُوصَل إلى المقاصد، فحكمها حكم مقاصدها إذا كانت لا يُوصَل إليها إلا بها"^(٧٠).

ومما يدل على أنه قد يُتوسَّل للمقصد الواحد بأكثر من وسيلة ما بين تعيين وتخيير، قول القرافي: "إن المقصد إذا كان له وسيلتان فأكثر لا يتعيّن أحدهما عيناً بل يُخَيَّر بينهما؛ كالجامع إذا كان له طريقان مستويان يوم الجمعة لا يجب سلوك أحدهما عيناً بل يُخَيَّر"^(٧١).

ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يُفهم من كلام ابن جزي السابق أن الوسيلة إنما تتبع حكم المقصد إن كانت متعيّنة، وإن تعددت سقط بعضها.

(٦٥) الفروق (٢/ ١٥٣).

(٦٦) الموافقات (٢/ ٣٤).

(٦٧) قواعد الأحكام (١/ ١٢٦).

(٦٨) الموافقات (١/ ٨٤)، وينظر: قواعد المقرّي (١/ ٢٤٣).

(٦٩) ينظر: قواعد الأحكام (١/ ١٢٥)، قواعد المقرّي (١/ ٢٤٣)، الموافقات (٢/ ٣٥).

(٧٠) تقريب الوصول (ص ١٧٤)، وينظر: الفروق (٣/ ٢٧٧)، حاشية الجمل (٤/ ١٢٨).

(٧١) الفروق (٣/ ١٤٦).

فالواقع أنه إن كان للمقصد أكثر من وسيلة، وحصل بأحدها، فإن البقية لا تسقط؛ وذلك لثلاثة أسباب:

١- أن العلماء قد قسّموا الوسائل بالنظر إلى درجة إفنائها للمقصد إلى ثلاثة أقسام، كما مرّ معنا سابقاً، ولو كانت بعض الوسائل تسقط لمجرد تحقق المقصود ببعض الآخر، لم يكن لذلك التقسيم فائدة.

قال القرافي: "الوسائل أقسام، منها ما يبعد جداً، فلا يُعطى حكم المقصد؛ كزراعة العنب المفضية إلى الخمر، وما قُرب جداً فيُعطى حكم المقصد؛ كعصر الخمر، وما هو مُتردد بين القريب والبعيد، فيختلف العلماء فيه؛ كاشتاء الخمر للتخليل"^(٧٢).

وقال ابن القيم: "وسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفنائها إلى غايتها وارتباطاتها بها، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها بحسب إفنائها إلى غايتها، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود، وكلاهما مقصود، لكنه مقصودٌ قصد الغايات، وهي مقصودة قصد الوسائل"^(٧٣). وقال الشوشاوي: "الوسيلة بالمباشرة أقوى من الوسيلة بالوسيلة"^(٧٤).

وهذا يعني أن الوسيلة غير المباشرة يكون إفنائها للمقصد أضعف، ويكون أجرها أقل من الوسيلة المباشرة إلا أنها لا تسقط.

٢- أن العلماء نصوا على أن وسائل المقصد مع تعددها تتفاوت في الأجر، لا أنها تسقط لمجرد حصول المقصود وتحقيقه ببعض الوسائل، وهذا يعني أنها تتبع حكم المقصد مع التفاوت فيه، وقد "انعقد الإجماع على أن الوسائل أخفض رتبة من المقاصد"^(٧٥) رغم أنها تابعة لها.

وفي ذلك يقول العز ابن عبد السلام: "كلما قويت الوسيلة في الأداء إلى المصلحة، كان أجرها أعظم من أجر ما نقص عنها، فتبليغ رسالات الله من أفضل الوسائل، لأدائه إلى جلب كل صلاح دعت إليه الرسل، وإلى درء كل فاسد زجرت عنه الرسل"^(٧٦).

٣- أن الوسائل كالدليل في كونها يوصلان إلى المطلوب، ومعلوم أن "الأصل في الدليل الإعمال لا الإهمال"^(٧٧). لذا فإن إعمال جميع الوسائل أولى من إعمال بعضها وإهمال البعض الآخر.

(٧٢) الذخيرة (٤/ ١٩٢-١٩٣).

(٧٣) إعلام الموقعين (٤/ ٥٥٣).

(٧٤) رفع النقاب (١/ ٩٣).

(٧٥) الفروق (١/ ١٢٢).

(٧٦) قواعد الأحكام (١/ ١٢٣)، وينظر: إعلام الموقعين (٣/ ٤٠٥).

(٧٧) نهاية الوصول (٢/ ٣٧٢).

خامساً: ألا تكون الوسيلة وسيلة لأمر آخر مخالف للمقصد الذي تُقضي إليه، وهذا الشرط خاص بالوسيلة المتعيّنة والمتمحّضة للمقصد.

وقد قال ابن حجر عن هذا الشرط: "محل إعطاء الوسائل حكم المقاصد إنما هو في وسائل تمحّضت لذلك؛ بأن لم تكن وسائل لشيء آخر، وخلت عن أن يقوم بها وصف يقتضي تأكيد تجنبها"^(٧٨).

أما إن كانت وسيلة لمقصد آخر غير مخالف للمقصد الذي تقضي إليه، فلا بأس؛ كالجهد فإنه وسيلة لعدة مقاصد؛ كمحو الكفر، وإعزاز الدين، فمحو الكفر لا يخالف إعزاز الدين^(٧٩).

المبحث الثاني: نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، وأثر القاعدة فيه.

المطلب الأول: التعريف بنظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا. يشتمل نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا على عدد من المفردات التي يحتاج القارئ الكريم معرفتها.

النظام لغة: من النَظَم، وهو: التأليف، وَضَمُّ شيء إلى شيء آخر، ونَظَمه: ألّفه، وجَمَعه في سلك، فانتَظَم وتَنَظَّم، والنِّظامُ: كل خيط يُنْظَم به لؤلؤ ونحوه، والجمع أنظمة وأناظيم ونُظُم، ويُطلق النظام على السيرة والهدي والعادة^(٨٠).

أما في الاصطلاح فقد عُرِّف بتعريفات كثيرة، لعل أقربها: "مجموعة القواعد القانونية التي تعالج موضوعاً معيناً وتكون له الصفة الإلزامية"^(٨١).

الحماية لغة: من الفعل حَمَى الشيء يَحْمِيهِ حَمِيّاً وَحِمَايةً: مَنَعَهُ، وقد حَمَاهُ حَمِيّاً وَحَمِيّةً وَحِمَايةً، وَحَمَوهُ، وَحَمَى المريض ما يضرُّه: مَنَعَهُ إِيَّاه، فَاحْتَمَى وَتَحَمَّى: امْتَنَعَ، وَالْحَمِيّ: المريض الممنوع مما يضرُّه^(٨٢).

اصطلاحاً: لا يخرج معناها عن المعنى اللغوي، ويمكن أن يقال، هي: الوسائل التي يمكن من خلالها دفع أو منع الضرر عن كل من كان عُرضة له لأي سبب كان.

(٧٨) الفتاوى الفقهية الكبرى (٤/ ٢٢٨).

(٧٩) ينظر القواعد للمقري (١/ ٢٤٣)، الموافقات (٢/ ٣٥).

(٨٠) القاموس المحيط (ص ١١٦٢)، م (نظم).

(٨١) مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية بين الشريعة الإسلامية والاتجاهات الدستورية (ص ١٠٠).

(٨٢) ينظر: القاموس المحيط (ص ١٢٧٦)، م (حمى).

وهي في اصطلاح المنظم: "الإجراءات والتدابير والضمانات التي تُتخذ عند الاقتضاء، الهادفة إلى حماية المبلغ والشاهد والخبير والضحية، وزوجه، أو أقاربه أو غيرهم من الأشخاص الذين يكونون عرضة للخطر، أو الضرر بسبب صلتهم الوثيقة بالمبلغ أو الشاهد أو الخبير أو الضحية، وفقاً لأنواع الحماية المنصوص عليها في المادة (الرابعة عشرة) من النظام"^(٨٣).

المبلغون لغة: جمع مبلغ، وهو اسم فاعل من أبلغ، إبلاغاً وبلاغاً، وهو بمعنى الإيصال، وأبلغه الشيء: أوصله إليه، والبلاغ: ما يُتبلغ به ويُتوصل إلى الشيء المطلوب^(٨٤).

والمبلغ في اصطلاح المنظم: "من يدلي طواعية بمعلومة أو يقدم أي إثبات يبعث على الاعتقاد بارتكاب أو احتمال ارتكاب جريمة من الجرائم المشمولة بأحكام النظام، أو كشف عن مرتكبيها"^(٨٥).

الشهود لغة: جمع شاهد، وهو اسم فاعل من شهد، يقال: شهد يشهد شهادة، ويقال: شهد فلان عند القاضي، إذا بين وأعلم لمن الحق وعلى من هو^(٨٦). والشاهد اصطلاحاً: لا يخرج معناه عن المعنى اللغوي، فهو العالم الذي يبين ما يعلمه ويظهره عند الحاكم.

وهو في اصطلاح المنظم: "من يدلي بمعلومة مؤثرة أدركها بحواسه أو وافق على الإدلاء بها لإثبات جريمة من الجرائم المشمولة بأحكام النظام"^(٨٧).

الخبراء لغة: جمع خبير، وهو المخبر، يقال: رجلٌ خبيرٌ وخبيرٌ، أي: عالم بالخبر، والخبر هو النبأ، أو ما أتاك من نبأ عن تستخير، فهما مترادفان، وهناك من فرق بينهما^(٨٨).

والخبير في اصطلاح المنظم: "كل من له دراية ومعرفة بموضوع فني أو علمي أو عملي، تستعين به جهة التحقيق أو المحكمة بحكم ما لديه من دراية ومعرفة للكشف عن جريمة من الجرائم المشمولة بأحكام النظام أو أدلتها أو أي من مرتكبيها"^(٨٩).

والمراد بأهل الخبرة عند الفقهاء: "أنهم أرباب المعرفة بكل تجارة وصناعة"^(٩٠).

(٨٣) ينظر: المادة الأولى من النظام.

(٨٤) ينظر: لسان العرب (٨ / ٤١٩)، مادة (بلغ).

(٨٥) المادة الأولى من النظام.

(٨٦) ينظر: تاج العروس (٨ / ٢٥٢)، م(شهد).

(٨٧) المادة الأولى من النظام.

(٨٨) ينظر: تاج العروس (١١ / ١٢٥)، م(خبير).

(٨٩) المادة الأولى من النظام.

(٩٠) الدر المنقى في شرح المنقى (٣ / ٥٩).

الضحايا لغة: جمع ضحية من ضحا، الضحُو والضحوَّة والضحيَّة: ارتفاع النهار، وضحا الرجلُ ضحواً وضحواً وضحيّاً: برز للشمس، وضحا الرجلُ وضحيّ يضحى في اللغتين معاً ضحواً وضحيّاً: أصابته الشمس، ويقال: ضحا ظله؛ لأنه إذا مات الشخص صار لا ظلَّ له، وفي الدعاء: لا أضحي الله ظلك، أي: لا أمتك الله حتى يذهب ظلُّ شخصك^(٩١).

والضحية في اصطلاح المنظّم: "من تعرّض للضرر بسبب ارتكاب جريمة من الجرائم المشمولة بأحكام النظام"^(٩٢).

وفي نظري أن الأربعة المشمولين بالحماية كلهم يحملون معنى الشاهد إلى حدٍّ ما؛ فالمبلغ والخبير شاهدان في الحقيقة، أما الضحية -إن تقدم للقضاء وبلغ عما وقع عليه من ضرر- كان شاهداً حكماً.

وبعد هذا يتبيّن أن نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، هو: مجموعة المواد والإجراءات التي تمنع الضرر المتوقع أو الواقع على المشمول بالحماية من قبل الخصم أو وكيله، بقول أو فعل؛ لدفعه للتراجع عن قول الحق وفق وسائل وإجراءات خاضعة لاجتهاد المنظّم بما يتواءم مع أحكام الشرع وقواعده مما له صفة الإلزام.

المطلب الثاني: أثر القاعدة وتطبيقاتها من خلال نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا.

يُعَدُّ التبليغ عن الجرائم واجباً دينياً وأخلاقياً قبل أن يكون واجباً مجتمعياً وقانونياً؛ لمواجهة الجريمة أياً كانت، بالتعاون مع أجهزة الأمن لإقامة الأمن وحماية المجتمع بدفع الجرائم وتعرية مرتكبيها. وتأكيداً لهذه الأهمية نصت المادة (٤٣) من النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (٩٠/أ) بتاريخ ١٤١٢/٨/٢٧هـ، على أنه: "من حق كل فرد مخاطبة السلطات العامة فيما يعرض له من الشؤون".

بل قضت بعض الأنظمة الخاصة بالزامية التبليغ في بعض أنواع الجرائم، وقررت عقوبة جزائية لمن يمتنع عن التبليغ عن تلك الجرائم^(٩٣).

وإذا كان ما يقوم به المبلغ والشاهد والخبير والضحية يعدُّ بمثابة أداء واجب؛ امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا﴾  البقرة [٢٨٢].

(٩١) ينظر: لسان العرب (١٤/ ٤٧٤، ٤٧٧، ٤٨١)، م(ضحا).

(٩٢) المادة الأولى من النظام.

(٩٣) ينظر: ما نصت عليه المادة (٥٤) من نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله.

فإن ذلك يستوجب حمايتهم؛ لضمان عدم تعرضهم لأعمال انتقامية أو إجراءات تعسفية من قِبَل مرتكبيها الذين يحاولون -قدر الإمكان- التستر على أفعالهم الإجرامية؛ تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ﴾ البقرة [٢٨٢]. وبذلك يتحقق العدل ويسود الأمان وينقطع دابر الجريمة. ولأن هذه البلاد تحكّم شرع الله - تعالى - وتستقي قواعدها وأنظمتها منه؛ أقرّت المملكة العربية السعودية نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا بمرسوم ملكي رقم (م/١٤٨) وتاريخ ٨ / ٨ / ١٤٤٥ هـ.

وبدأت تسع جهات رقابية وقانونية وعدلية^(٩٤) في تنفيذ النظام من خلال مواده التي نُصّ فيها على عدد من الإجراءات والتدابير والضمانات.

والمطلع على مواد النظام وإجراءاته سيلحظ مدى الاعتناء بالمقصد العام من هذا النظام المتمثّل في حفظ أمن الأفراد الذين تعاونوا مع الدولة في منع وقوع الجريمة، أو كشفها بعد وقوعها، وتوفير كل الضمانات لهم.

فحماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا هو عنوان هذا النظام بما تحويه من مواد إجرائية ووقائية تُعدّ وسائل؛ لتحقيق ذلك المقصد العام.

وقاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد قاعدة فقهية مقاصدية شائعة ومطرّدة عند الفقهاء، وتدخل في كثير من أبواب الفقه، ويتخرّج عليها فروع وتطبيقات كثيرة، يهمنها منها ما كان من ضمن مواد وإجراءات نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا.

ومن هذه التطبيقات، ما يأتي:

أولاً: جاء في المادة الخامسة من النظام: أن لإدارة البرنامج صلاحية قبول المبلغين والشهود والخبراء والضحايا في البرنامج وتحديد نوع الحماية المقدمة لهم ومدتها.

كما جاء في المادة العاشرة أنه في حال الموافقة على طلب الحماية، لإدارة البرنامج تحديد إجراءات وآليات الحماية اللازمة ومدتها.

واجتهاد المنظّم في وسائل حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا إنما يكون بالنظر في عوامل نصت عليها المادة التاسعة من النظام، وهي: "طبيعة الخطر الذي يهدد أمن الشخص المطلوب حمايته، نوع وجسامة الفعل المتعلق بالجريمة ذي العلاقة بطلب الحماية، قدرة الشخص المطلوب

(٩٤) وهي: وزارة الداخلية، النيابة العامة، الأمن العام، رئاسة أمن الدولة، وزارة العدل، ديوان المظالم، هيئة الرقابة ومكافحة الفساد، هيئة حقوق الإنسان، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

حمايته وأقاربه على التكيف مع برنامج الحماية المقرر له، العوامل الأخرى التي ترى إدارة البرنامج مناسبة النظر فيها تبعاً لكل حالة، وفقاً لما تحدده اللائحة".

وإن كان الشخص المطلوب حمايته لا يستطيع التكيف مع برنامج الحماية، فإن النظام يُلزم بإيجاد الحلول البديلة لحمايته، وفقاً لما تحدده اللائحة.

وهذا يتماشى مع ما ذكره الشاطبي سابقاً عند الكلام عن خصائص الوسائل، إذ لا بد من النظر في مآلات الأفعال والحكم على الوسيلة باعتبار ما تؤول إليه، وهذا كله خاضع لاجتهاد المجتهد، حيث ينظر للوسيلة باعتبار درجة إفضاؤها وتحقيقها لمقصد الحماية، ثم يحكم عليها بحكم ما تُوصل إليه.

ثانياً: جاء في المادة الرابعة عشرة من النظام عددٌ من إجراءات الحماية للشخص المشمول بها، ومنها: الحماية الأمنية، إخفاء بياناته الشخصية، نقله من مكان عمله -مؤقتاً أو دائماً- بالتنسيق مع جهة عمله، اتخاذ إجراءات كفيلة بسلامة تنقله، حماية مسكنه.

ثم ختمت المادة بفتح باب الاجتهاد للمنظم في تحديد أي نوع حماية أخرى ترى إدارة البرنامج مناسبة وفقاً لما تحدده اللائحة.

وهذه الإجراءات ما هي إلا وسائل يسعى المنظم من خلالها إلى حماية أمن المبلغين والشهود والخبراء والضحايا الذين يُعدّون حجر الزاوية في مجال كشف الجرائم ومرتكبيها.

وبالنظر في هذه الوسائل يُلاحظ تعددها وتفاوتها في الإفضاء إلى المقصد، وهذا هو الأصل في الوسائل كما ذكر سابقاً عند الحديث عن خصائص الوسائل.

وهذا التعدد يستلزم التفاوت من حيث النقاط الآتية:

- ١- التعيين أو التخيير، فقد يُعيّن المنظم بعض الوسائل، وقد يُخيّر بينها بحسب الحال والمآل.
- ٢- التتبع من قبل المنظم أو عدمه بترك مساحة للاجتهاد في وسائل أخرى بما يكون مناسباً وموافقاً للوائح.
- ٣- الخصوص والعموم، فقد تكون الوسيلة خاصة بالمشمولين بالحماية، أو تكون عامة لهم ولذويهم.

٤- المباشرة وعدمها، فبعض الوسائل تكون مباشرة، وبعضها تكون وسيلة للوسيلة.

ولا بد من الإشارة إلا أن كل تلك الوسائل قد تختلف وتتغير باختلاف المكان والزمان والأشخاص، وضابط المنظم في كل ذلك هو المقصد والمآل.

قال الإسنوي: "المصلحة قد تتغير بحسب الأوقات كما تتغير بحسب الأشخاص" (٩٥).

ثالثاً: جاء في المادتين العاشرة والعشرين ما يفيد بأن الحماية قد تسقط ابتداءً، وقد تسقط لاحقاً.

وفي كلتا الحالتين ينبغي أن تسقط كل الوسائل التي نصت عليها المادة الرابعة عشرة من النظام.

وسقوط الحماية ابتداءً يكون برفض الجهة المانحة له، حيث نصت المادة العاشرة من النظام على أنه: "في حال رفض الطلب، تُشعر إدارة البرنامج الجهة المقدمة للطلب والشخص المطلوب حمايته بالرفض خلال (ثلاثة) أيام من تاريخ تقديم الطلب".

أما سقوط الحماية لاحقاً فهو بسبب المستحق لها، وقد نص النظام على الحالات التي يجوز إنهاء الحماية بسببها، فجاء في المادة العشرين: لا يجوز إنهاء الحماية إذا كانت دواعيها ما زالت قائمة، ما لم تتوافر أي من الحالات الآتية:

أ- إذا قدم المشمول بالحماية ما يفيد بعدم رغبته في استمرار الحماية.

ب- عدم التزام المشمول بالحماية بتعليمات الحماية المبلّغة له.

ج- إلقاء المشمول بالحماية عمداً بمعلومات غير صحيحة لإدارة البرنامج.

د- رفض المشمول بالحماية التعاون مع إدارة البرنامج، أو جهة الضبط، أو جهة الاستدلال، أو جهة التحقيق، أو المحكمة.

وجميع ما سبق يتوافق مع قاعدتنا الفقهية؛ فمن المعلوم أنه "لو سقطت المقاصد سقطت الوسائل" وهذا نوع من تبعية الوسائل لأحكام مقاصدها.

رابعاً: جاء في المادة الرابعة عشرة التتبع على الحماية الأمنية؛ إذ ينبغي توفير الحماية حال الاعتقاد بحصول خطر قد يتعرض له المبلّغ أو الشاهد أو الخبير أو الضحية دون انتظار لموافقتهم (٩٦).

وتعدّ هذه الوسيلة في نظر المنظّم وسيلة مباشرة؛ لتحقيق الحماية المقصودة.

كما أن هناك وسائل غير مباشرة انضوت تحت هذه الوسيلة، وهي:

- منحه وسائل للإبلاغ الفوري عن أي خطر يهدده أو يهدد من هم وثيقو الصلة به (٩٧).

- اتخاذ إجراءات لسلامة تنقله؛ كتوفير المرافقة الأمنية له (٩٨).

(٩٥) نهاية السؤل (ص ٢٣٧-٢٣٨).

(٩٦) ينظر: المادة الثامنة من النظام.

(٩٧) ينظر: الفقرة (٦) من المادة الرابعة عشرة.

(٩٨) ينظر: الفقرة (٩) من المادة الرابعة عشرة.

- "حماية مسكنه"^(٩٩).
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لوقايته من أي إصابة جسدية، وضمان سلامته، وتكيفه الاجتماعي طوال فترة الحماية^(١٠٠).
- إذا تعرض المشمول بالحماية للاعتداء، فإن الدولة تتحمل "كُلْفَة علاجه متى كان الاعتداء للأسباب التي قُدرت الحماية من أجلها"^(١٠١).
- يُعاقب "من استعمل القوة أو العنف تجاه المشمول بالحماية بعد قوله الحقيقة أو كشفها، أو لحمله على الامتناع عن قولها أو كشفها"^(١٠٢).
- "كل من هدّد المشمول بالحماية أو ابتزّه، أو قدم له عطية أو منفعة أو ميزة أو وعده بها؛ لحمله على الامتناع عن قول الحقيقة، أو كشفها"^(١٠٣)، أو نحو ذلك.
- خامساً: جاء في المادة الرابعة عشرة النص على "إخفاء بيانات الشخصية المشمولة بالحماية، وكل ما يدل على هويته طوال فترة الحماية"^(١٠٤).
- ويُعَدُّ هذا الإجراء من الوسائل المهمة والمباشرة في نظر المنظّم، وقد تزداد خطورة الكشف عن الهوية في ظل تقنية المعلومات، بل وتزداد احتمالات الكشف عنها بشكل متعمد أو عن طريق الخطأ، ويمكن تحصيل هذه الوسيلة بعدد من الوسائل عن طريق عدد من المواد والإجراءات، من أهمها:
- إخفاء هوية المشمول بالحماية، وعنوانه في جميع وثائق جهات الرقابة والضبط والتحقيق في الجرائم المشمولة بأحكام النظام^(١٠٥)، وينبغي - في نظري - معالجة بيانات المشمول بالحماية وفق نظام حماية البيانات الشخصية، والتقيد بإجراءاته و ضماناته المحددة^(١٠٦).

(٩٩) ينظر: الفقرة (١١) من المادة الرابعة عشرة.

(١٠٠) ينظر: المادة الثالثة عشرة من النظام.

(١٠١) المادة التاسعة عشرة من النظام.

(١٠٢) المادة الخامسة والعشرون من النظام.

(١٠٣) المادة السادسة والعشرون من النظام.

(١٠٤) الفقرة (٢) من المادة الرابعة عشرة، وينظر: المادة الخامسة عشرة، والفقرة (١) من المادة السادسة عشرة.

(١٠٥) الفقرة (١) من المادة الثانية من النظام.

(١٠٦) ينظر: الفقرتان (٥،٧) من المادة العاشرة من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي، "إذا كان جمع البيانات الشخصية أو معالجتها ضرورياً؛ لتحقيق مصالح مشروعة لجهة التحكّم، ما لم يُخل ذلك بحقوق صاحب البيانات الشخصية، أو يتعارض مع مصالحه، ولم تكن تلك البيانات بيانات حساسة".

- اتخاذ ما تراه المحكمة من تدابير خاصة أثناء إجراءات التقاضي؛ كمنع مشاهدة المشمول بالحماية باستخدام وسائل التقنية، مثل: الاتصال المرئي أو المسموع، أو تغيير الصوت والصورة، أو نحو ذلك^(١٠٧).

- "التنسيق مع الجهات ذات العلاقة للإدلاء بالمعلومات فيما يخص الجريمة محل الحماية باستخدام الوسائط الإلكترونية، مع تغيير صوته وإخفاء ملامح وجهه"^(١٠٨).

- "تغيير أرقام هواتفه"^(١٠٩).

- "تغيير محل إقامته، مؤقتاً أو دائماً، وتوفير بدائل مناسبة، بما في ذلك نقله إلى منطقة أو مدينة أخرى داخل المملكة بحسب الأحوال"^(١١٠).

سادساً: جاء في المادة الثالثة والسادسة عشرة الحالات التي يجب فيها الكشف عن هوية المشمول بالحماية في أضيق نطاق، ومن أهمها:

- إذا رأت المحكمة أن كشف هوية المشمول بالحماية يُعدُّ ضرورياً لممارسة حق الدفاع^(١١١).

- طلب جهة قضائية مختصة، أو بناءً على أمر قضائي، أو جهة أمنية، إذا كان المشمول بالحماية يمكنه تقديم معلومة تُظهر جريمة تم ارتكابها، أو تمنعها^(١١٢).

- طلب جهة أمنية؛ لأغراض تتعلق بالأمن الوطني^(١١٣).

وهذا يتناسب مع ما ذكر سابقاً عند الكلام عن شروط القاعدة، حيث اشترط ألا يقوم بالوسيلة وصف يقتضي تأكيد تجنبها.

فالضرورة -هنا- في الكشف عن هوية المشمول بالحماية يُعدُّ وصفاً مانعاً من الاستمرار في الوسيلة؛ لأن "الضرورات تُبيح المحظورات"^(١١٤).

سابعاً: نصت المادة الرابعة عشرة والسابعة عشرة على أنه لو تبين أن جهة عمل المشمول بالحماية اتخذت ضده بعض الإجراءات التعسفية التي تتعلق بالأسباب التي قررت الحماية من

(١٠٧) ينظر: الفقرتان (١، ٢) من المادة الثالثة.

(١٠٨) الفقرة (١٠) من المادة الرابعة عشرة.

(١٠٩) الفقرة (٧) من المادة الرابعة عشرة.

(١١٠) الفقرة (٨) من المادة الرابعة عشرة.

(١١١) ينظر: الفقرة (٣) من المادة الثالثة.

(١١٢) ينظر: الفقرة (ب) من الفقرة (٢) من المادة السادسة عشرة من النظام.

(١١٣) ينظر: الفقرة (ج) من الفقرة (٢) من المادة السادسة عشرة من النظام.

(١١٤) أشباه ابن السبكي (١/ ٤٥).

أجلها؛ كـ"إنهاء العلاقة الوظيفية" أو "الإنقاص من حقوقه، أو حرمانه منها، أو تشويه مكانته أو سمعته"، أو نحو ذلك مما نصت عليه المادة السابعة عشرة^(١١٥)، فإنه يجب "نقله من مكان عمله -مؤقتاً أو دائماً- بالتنسيق مع جهة عمله"، أو "مساعدته في الحصول على عمل بديل" إن اقتضى الأمر لذلك، أو "مساعدته مالياً في حال تسبب شموله بالحماية في تعطيل قدرته على الاكتساب"^(١١٦).

وهذا يتناسب مع ما ذكر سابقاً عند الكلام عن شروط القاعدة، في حال ما إذا كانت الوسائل متعددة ومتفاوتة في الإفضاء، فإنه يُنظر لحكم تلك الوسائل بحسب تأثيرها في تحقيق المقصد، ودرجة إفضاؤها إليه.

وبعد هذا لا بد أن أختتم بما بدأت به، وهو: أن المملكة العربية السعودية لم تُقر هذا النظام لأجل التزامات دولية فقط، بل هو عمل بأدلة الشرع وقواعده، وتحت سياسة إمام يسعى لما تسعى إليه الشريعة الإسلامية من صدق المقاصد وسلامة الوسائل.

ومن تلك المقاصد والغايات التي سعى الإمام لتحقيقها: مقصد أمن وحماية الأفراد ضد كل ما يمكن أن يُلحق به، وجعل لتلك الغاية وسائل كثيرة ومتنوعة يتحقق بتحقيقها، وعدته التزاماً دينياً وأخلاقياً يُعزّز روح التعاون بين الدولة والأفراد.

الخاتمة

وأخلص من خلال ما سبق إلى العديد من النتائج، من أهمها:

١- معنى قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد: أن الوسائل المتعينة للمقصد، والخالية عن النص الشرعي، أو المسكوت عن حكمها، تتبع مقاصدها في الوجود، سواء كان واجباً أم محرماً، أم غيرهما من الأحكام الشرعية، وتتبعها -أيضاً- في عدم، إذ تسقط بسقوط المقاصد، أو تعذرهما في الغالب.

أما الوسائل المنصوص عليها، فإن حكمها يؤخذ من النص بقطع النظر عن مقاصدها المفضية إليها.

٢- ذكرت قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد بعدد من الألفاظ، منها:

الوسائل تتبع المقاصد في الأحكام، الوسائل تُعطى حكم المقاصد، الوسائل لها أحكام المقاصد.

(١١٥) الفقرات (أ، ب، ج) من الفقرة (١) من المادة نفسها.

(١١٦) الفقرات (٣، ٤، ١٢) من المادة الرابعة عشرة من النظام.

٣- هذه القاعدة وثيقة الصلة بمقاصد الشريعة الإسلامية، وإعمالها في مواد وإجراءات الأنظمة، أمر يُعزّز من هيبة تلك الأنظمة، ويقوي شعور الثقة والاطمئنان لدى أفراد المجتمع.

٤- استدلت لقاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد بعدد من الأدلة من الكتاب والسنة.

٥- أن إعمال القاعدة إنما هو بشروط وضعها الفقهاء، أو فهمت من عباراتهم، وهي في مجملها قواعد ضابطة للقاعدة محل البحث، ومن أهمها:

- أن تكون الوسيلة مباحة في ذاتها، أو مسكوتاً عن حكمها.
- أن تكون مفضية للمقصد في ظن المكلف.
- أن تكون متعينة للمقصد.

٦- أن نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، هو: مجموعة المواد والإجراءات التي تمنع الضرر المتوقع أو الواقع على المشمول بالحماية من قبل الخصم أو وكيله، بقول أو فعل؛ لدفعه للتراجع عن قول الحق وفق وسائل وإجراءات خاضعة لاجتهاد المنظّم بما يتواءم مع أحكام الشرع وقواعده مما له صفة الإلزام.

٧- ظهور أثر قاعدة: الوسائل لها حكم المقاصد في مواد نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، وهذا التأثير برز في المواد رقم (٢، ٣، ٥، ١٠، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٠، ١٩، ٢٥، ٢٦)، حيث كانت بعض مواد النظام إما وسائل مباشرة لمقصد حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا، أو وسائل غير مباشرة تخضع جميعها لاجتهاد المجتهد عن طريق التأمل والنظر في مآلاتها، وهذا هو الإعمال الحقيقي للقاعدة، وهو أحوط لمصالح الناس، وحماية حقوقهم.

التوصيات

هناك بعض التوصيات التي من أهمها:

١. تشجيع الباحثين للكتابة عن هذا النظام وفق تأصيل شرعي، وربط بمقاصد الشرع وقواعده.
- فقاعدة الوسائل لها حكم المقاصد أثرت تأثيراً واضحاً في مواد النظام وإجراءاته، وهي قاعدة واحدة، فكيف يكون الحال مع بقية القواعد الفقهية التي لا بد أن يكون خاضعاً لكثير منها؟!
٢. نشر الوعي المجتمعي بأهمية نظام حماية المبلغين والشهود والخبراء والضحايا عن طريق وسائل التواصل المختلفة، بالإضافة إلى عقد الندوات والمؤتمرات، وغيرها؛ لتعزيز شعور الحماية وترسيخه في نفوس أفراد المجتمع الواحد.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- ابن بدران، عبد القادر بن أحمد بن مصطفى بن عبد الرحيم، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تح: د. عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠١هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، جامع المسائل، تح: محمد شمس، علي العمران، عبد الرحمن قائد، دار عطاءات العلم، الرياض، ط٢، ١٤٤٠هـ.
- ابن جزى، محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي المالكي، تقريب الوصول إلى علم الأصول، تح: محمد إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد، المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، تح: مجموعة من الباحثين، دار العاصمة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٩هـ.
- ابن حجر الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي السعدي الأنصاري، الفتاوى الفقهية الكبرى، المكتبة الإسلامية.
- ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد الحنبلي النجدي، حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع، ط١، ١٣٩٧هـ.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تخريج: مشهور بن حسن آل سلمان، أحمد عبد الله أحمد، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٣هـ.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي الأنصاري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.
- آل بورنو، محمد صدقي بن أحمد الغزي، موسوعة القواعد الفقهية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ.
- الأزهري، محمد بن أحمد الهروي، تهذيب اللغة، تح: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.
- الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي الشافعي، نهاية السؤل شرح منهاج الوصول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٠هـ.
- الأنصاري: زكريا بن محمد زين الدين، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي.
- البخاري، عبد العزيز بن أحمد، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، شركة الصحافة العثمانية، إسطنبول، ط١، ١٣٠٨هـ.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي، صحيح البخاري "الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه"، تح: محمد الناصر، دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ.
- البعلي، محمد بن علي بن محمد اليونيني، القواعد النورانية في اختصار الدرر المضية "مختصر الفتاوى المصرية لابن تيمية"، تح: د. عبد العزيز العيدان، د. أنس اليتامي، ركائز للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ١٤٤٠هـ.
- البِقُوري، محمد بن إبراهيم، ترتيب الفروق واختصارها، تح: عمر ابن عباد، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ١٤١٤هـ.

البهوتي، منصور بن يونس الحنبلي، شرح منتهى الإرادات "دقائق أولي النهى لشرح المنتهى"، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤١٤هـ.

البهوتي، منصور بن يونس الحنبلي، كشف القناع عن متن الإقناع، تح: لجنة متخصصة، وزارة العدل في المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢١، ١٤٢٩هـ.

الجراحي، تقي الدين أبو بكر بن زايد المقدسي الحنبلي، شرح مختصر أصول الفقه، تح: عبد العزيز القايد، عبد الرحمن الحطاب، محمد رواس، لطائف لنشر الكتب والرسائل العلمية، الكويت، ط١، ١٤٣٣هـ.

الجمال، سليمان بن عمر بن منصور العجيلي الأزهرى، فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب المعروف بحاشية الجمل، دار الفكر.

الجهني، عيد بن مسعود، مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية بين الشريعة الإسلامية والاتجاهات الدستورية المعاصرة، مطابع المجد التجارية، ط١، ١٤٠٤هـ.

الحصني، علاء بن محمد بن علي بن محمد، الدر المنقى في شرح الملتنقى، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ.

الدريز، أحمد بن محمد الغدوي المالكي الأزهرى، الشرح الكبير على مختصر خليل، دار الفكر.

الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١١هـ.

السبكي، علي بن عبد الكافي، فتاوى السبكي، دار المعرفة، بيروت.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١١هـ.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الموافقات، تح: مشهور آل سلمان، دار ابن عفان، ط١، ١٤١٧هـ.

الشوشاوي، الحسين بن علي بن طلحة الرجراجي، رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، تح: د.أحمد السراح، د.عبد الرحمن الجبرين، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٥هـ.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي بن الكريم الصرصري، شرح مختصر الروضة، تح: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠٧هـ.

العز بن عبد السلام، عبد العزيز بن عبد السلام بن الحسن السلمي، الفوائد في اختصار المقاصد، تح: إياد خالد الطباع، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤١٦هـ.

العز بن عبد السلام، عبد العزيز بن عبد السلام بن الحسن السلمي، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، تعليق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٨، ١٤٢٦هـ.

القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي، الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٩٤م.

- القراقي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي، الفروق "أنوار البروق في أنواء الفروق"، عالم الكتب.
- القراقي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي، شرح تنقيح الفصول، تح: طه سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط ١، ١٣٩٣هـ.
- المقري، محمد بن محمد بن أحمد القرشي، القواعد، تح: د. أحمد حميد، طبع مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المنائي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين، فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط ١، ١٣٥٦هـ.
- الهندي، صفي الدين محمد بن عبد الرحيم الأرموي، نهاية الوصول في دراية الأصول، تح: د. صالح اليوسف، د. سعد السويح، المكتبة التجارية بمكة المكرمة، ط ١، ١٤١٦هـ.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

- abn bdrān, 'bd al-qādr bn aḥmd bn mṣṭfī bn 'bd al-rḥīm, al-mdhl ili mḡhb al-imām aḥmd bn ḥnbl, ṭh: d. 'bd al-lh al-trkī, mu'ssī al-rsālī, bīrūt, ṭ2, 1401h.
- abn tīmīṭ, aḥmd bn 'bd al-ḥlīm bn 'bd al-slām, ḡām' al-msā'il, ṭh: mḡmd šms, 'lī al-'mrān, 'bd al-rḥmn qā'id, dār 'ṭā'āt al-'lm, al-rīād, ṭ2, 1440h.
- abn ḡzī, mḡmd bn aḥmd al-klbī al-ḡrnāṭī al-mālkī tqṛīb al-ūṣūl ilī 'lm al-'aṣūl, ṭh: mḡmd ismā'īl, dār al-ktb al-'lmīṭ, bīrūt, lbnān, ṭ1, 1424h.
- abn ḡṣr al-'sqḷānī, aḥmd bn 'lī bn mḡmd, al-mṭālb al-'ālīṭ bzwā'id al-msānīd al-ṭmānīṭ, ṭh: mḡmū'ī mn al-bāḡḡīn, dār al-'āsmī llnšr wāltūzī', ṭ1, 1419h.
- abn ḡṣr al-hītmī, aḥmd bn mḡmd bn 'lī al-s'dī al-'anṣārī, al-ftāwī al-fqhīī al-kbri, al-mktbī al-islāmīī.
- abn qāsm, 'bd al-rḥmn bn mḡmd al-ḥnblī al-nḡḏīḡāṣīī al-rūḡ al-mrb' šrh zād al-mstqn', ṭ1, 1397h.
- abn qīm al-ḡūzīī, mḡmd bn abī bkr bn aīūb, i' lām al-mūq'īn 'n rb al-'ālmīn, ṭhṛḡ: mṣḡūr bn ḡsn al-slmān, aḥmd 'bd al-lh aḥmd, dār abn al-ḡūzī llnšr wāltūzī', al-mmlkī al-'rbīī al-s'ūdīī, ṭ1, 1423h.
- abn mnzūr, mḡmd bn mkrm bn 'lī al-'anṣārī lsān al-'rb, dār ṣādr, bīrūt, ṭ3, 1414h.
- al- būrnū, mḡmd ṣdqī bn aḥmd al-ḡzī, mūsū'ī al-qwā'd al-fqhīī, mu'ssī al-rsālī, bīrūt, lbnān, ṭ1, 1424h.
- al-'azhrī, mḡmd bn aḥmd bn al-hrwy, ṭḡḡb al-lḡṭ, ṭh: mḡmd mr'b, dār ihīā' al-trāṭ al-'rbī, bīrūt, ṭ1, 2001m.
- al-isnwy, 'bd al-rḥīm bn al-ḡsn bn 'lī al-ṣāf'ī, nhāīī al-sūl šrh mnḡāḡ al-ūṣūl, dār al-ktb al-'lmīṭ, bīrūt, lbnān, ṭ1, 1420h.
- al-'anṣārī: zkrīā bn mḡmd zīn al-dīn, asnī al-mṭālb fī šrh rūḡ al-ṭālb, dār al-ktāb al-islāmī.
- al-bḡārī, 'bd al-'zīz bn aḥmd, kṣf al-'asrār 'n aṣūl fḡr al-islām al-bzdwī, šrkī al-ṣḡāff al-'ṭmānīī, aṣṭnbūl, ṭ1, 1308h.
- al-bḡārī, mḡmd bn ismā'īl abū 'bdāllh al-ḡ'fī, ṣḡīḡ al-bḡārī "ālḡām' al-msnd al-ṣḡīḡ al-mḡṣr mn amūr rsūl al-lh ﷺ ūsnnh ū' aīāmḡ", ṭh: mḡmd al-nāṣr, dār ṭūq al-nḡāī, ṭ1, 1422h.
- al-b'lī, mḡmd bn 'lī bn mḡmd al-iūnīnī, al-qwā'd al-nūrānīī fī aḡṣār al-drr al-mḡṭī "mḡṣr al-ftāwī al-mṣrīī lābn tīmīṭ", ṭh: d. 'bd al-'zīz al-'īdān, d. 'ans al-'ītāmi, rkā'iz llnšr wāltūzī', al-kwyṭ, ṭ1, 1440h.

al-bqwūrī, mḥmd bn ibrahīm, trtib al-frūq wāḥṡārḥā, ṡḥ: 'mr abn 'bād, ūzārī al-'aūqāf wālśu'ūn al-islāmī, al-mmlkī al-mḡrbī, 1414h.

al-bhūtī, mḥsūr bn iūns al-ḥnblī, šrh mnthi al-irādāt "dqā'iq aulī al-nhi lšrh al-mnṡhi", 'ālm al-ktb, bīrūt, 1, 1414h.

al-bhūtī, mḥsūr bn iūns al-ḥnblī, kšāf al-qnā' 'n al-iqnā', ṡḥ: lḡnī mṡḡṡī, ūzārī al-'dl fi al-mmlkī al-'rbī al-s'ūdī, 1, 1421, 1429h.

al-ḡrā'ī, tqī al-dīn abī bkr bn zāid al-mqdsī al-ḥnblī, šrh mḡṡr aṡūl al-fqh, ṡḥ: 'bd al-'zīz al-qādī, 'bd al-rḡmn al-ḡṡāb, mḥmd rwās, lṡā'if lṡr al-ktb wālrsā'il al-'lmī, al-kwy, 1, 1433h.

al-ḡml, slīmān bn 'mr bn mḥsūr al-'ḡlī al-'azhrī, ftūḡāt al-ūḡāb btūḡīh šrh mnḡḡ al-ṡlāb al-m'rūf bḡāṡī al-ḡml, dār al-fkr.

al-ḡhnī, 'īd bn ms'ūd, mḡls al-ūzrā' fi al-mmlkī al-'rbī al-s'ūdī bīn al-šrī'ī al-islāmī wālātḡāḡāt al-dstūrī al-m'āsrī, mṡāb' al-mḡd al-tḡārī, 1, 1404h.

al-ḡṡnī, 'lā' bn mḥmd bn 'lī bn mḥmd, al-dr al-mntqī fi šrh al-mltqī, dār al-ktb al-'lmī, bīrūt, 1419h.

al-drdīr, aḡmd bn mḥmd al-'adwy al-mālkī al-'azhrī, al-šrh al-kbīr 'lī mḡṡr ḡlīl, dār al-fkr.

al-zwabīdī, mḥmd bn mḥmd al-ḡṡnī, tāḡ al-'rūs mn ḡwāḡr al-qāmūs, ṡḥ: mḡmū'ī mn al-mḡḡḡn, dār al-hdāī.

al-sbkī, tāḡ al-dīn 'bd al-ūḡāb bn tqī al-dīn, al-'aṡbāḡ wālṡzā'ir, dār al-ktb al-'lmī, 1, 1411h.

al-sbkī, 'lī bn 'bd al-kāfī, ftāwī al-sbkī, dār al-m'rff bīrūt

al-sīūfī, ḡlāl al-dīn 'bd al-rḡmn bn abī bkr, al-'aṡbāḡ wālṡzā'ir, dār al-ktb al-'lmī, 1, 1411h.

al-ṡāṡbī, ibrahīm bn mūsī bn mḥmd al-lḡmī, al-mwāfḡāt, ṡḥ: mṡḡr al-slmān, dār abn 'fān, 1, 1417h.

al-ṡūṡāwy, al-ḡṡnī bn 'lī bn ṡḡḡ al-rḡrāḡī, rf' al-nqāb 'n tnqīḡ al-ṡḡāb, ṡḥ: d.'aḡmd al-srāḡ, d.'bd al-rḡmn al-ḡbrīn, mktbī al-rsd lṡr wālṡzī', al-rīād, 1, 1425h.

al-tūfī, slīmān bn 'bd al-qwy bn al-kṡīm al-srṡrī, šrh mḡṡr al-rūḡī, ṡḥ: 'bd al-lḡ al-trkī, mu'sṡ al-rsālī, 1, 1407h.

al-'z bn 'bd al-slām, 'bd al-'zīz bn 'bd al-slām bn al-ḡṡn al-slmī, al-fwā'id fi aḡṡār al-mqāṡd, ṡḥ: iād ḡāld al-ṡbā', dār al-fkr, dmṡq, 1, 1416h.

al-'z bn 'bd al-slām, 'bd al-'zīz bn 'bd al-slām bn al-ḡṡn al-slmī, qwā'd al-'aḡkāḡ fi mṡālḡ al-'anām, t'līq: ṡḡ 'bd al-ru'ūf s'd, mktbī al-kīāt al-'azhrī, al-qāḡrī.

al-fīrūz abādī, mḡd al-dīn abū ṡāḡr mḥmd bn ī'qūb, al-qāmūs al-mḡṡ, ṡḥ: mktb ṡḡḡḡ al-trāṡ, mu'sṡ al-rsālī lṡbā'ī wālṡr wālṡzī', bīrūt, lbnān, 1, 1426h.

al-qṡāfī, aḡmd bn idrīs bn 'bd al-rḡmn al-mālkī, al-dḡḡrī, ṡḥ: mḥmd ḡḡī, dār al-ḡrb al-islāmī, bīrūt, 1, 1994m.

al-qṡāfī, aḡmd bn idrīs bn 'bd al-rḡmn al-mālkī, al-frūq "'anwār al-brūq fi anwā' al-frūq", 'ālm al-ktb.

al-qṡāfī, aḡmd bn idrīs bn 'bd al-rḡmn al-mālkī, šrh tnqīḡ al-fṡūl, ṡḥ: ṡḡ s'd, šrkī al-ṡbā'ī al-fnī al-mṡḡḡī, 1, 1393h.

al-mqwārī, mḥmd bn mḥmd bn aḡmd bn al-qṡī, al-qwā'd, ṡḥ: d.'aḡmd ḡmīd, ṡb' mṡkz ḡḡā' al-trāṡ al-islāmī, ḡām'ī am al-qṡī, mkt al-mkrmī.

al-mnāwy, 'bd al-ru'ūf bn tāḡ al-'ārḡn bn 'lī bn zīn al-'ābdīn, fīd al-qḡr šrh al-ḡām' al-sḡīr, al-mktbī al-tḡārī al-kbīr, mṡr, 1, 1356h.

al-hndī, ṡfī al-dīn mḥmd bn 'bd al-rḡm al-'armwy, nhāī al-ūṡūl fi drāī al-'aṡūl, ṡḥ: d.ṡālḡ al-īūsf, d.s'd al-swyḡ, al-mktbī al-tḡārī bmkī al-mkrmī, 1, 1416h.

Precept of “Means have the ruling of objectives and its impact on the system of protecting whistleblowers, witnesses, experts and victims In the Kingdom of Saudi Arabia”

Turkeyah Eid Ahmad Almaliki

*Associate Professor, Department of Principles of Jurisprudence, College of Sharia,
Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

tealmaliki@imamu.edu.sa

Abstract. The aim of the study is to investigate the rule “Means have the ruling of objectives”, which is one of the jurisprudential, objective rules, and its application in the rules and procedures of the systems which enhances the prestige of those systems, strengthens the feeling of trust and reassurance among members of society.

The study aims to highlight the impact of the rule “Means have the ruling of objectives” in the system of protecting whistleblowers, witnesses, experts and victims, by mentioning some of its applications through the articles of the system according to a scientific approach based on induction and analysis. The most prominent result is that the emergence of the impact of the rule: The means have the ruling of the objectives in the articles of the system, as some articles of the system were either direct or indirect means for the purpose of protecting informants, witnesses, experts and victims. All of which are subject to the effort of the researcher through contemplation and consideration of their consequences, and this is the true application of the rule, and it is more cautious for the interests of people and the protection of their rights. Finally, the study recommends researchers to write about this system according to a legal basis, and linking it to the objectives and rules of the Sharia.

Keywords: Whistleblowers, Jurisprudential rules, means, objectives, system, protection.

Comparative Analysis of Teachers' and Artificial Intelligence Evaluations of EFL Assessments for Students

Saad Alqarni

Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Arts and Humanities

Al-Baha University, AL-Baha, Saudi Arabia

s.algarni@bu.edu.sa

Abstract. The use of AI to assess students' work raises issues regarding the accuracy of the technology compared to the ratings provided by skilled and experienced educators. Research into the accuracy of AI student assessment compared to teacher assessment remains largely unexplored in the context of EFL(English as a Foreign Language). The objective of this study is to conduct a comprehensive analysis of the educators' and artificial intelligence evaluation of the students' grammar assessment in written essays. The expected outcome is the provision of advice on the optimal tool for evaluating grammar in students' written performances according to their evaluation criteria. In the context of a first-year English course at a Saudi university, the rating of a student's written and oral assessment by two skilled educators was compared to the ratings provided by AI. A total of 900 responses were assessed to determine if AI delivered an accurate assessment of the performance of the students. The research indicated that the AI was less accurate and effective in assessing student's work than the AI tool. It was recognised that AI might be useful as a tool to provide effective and immediate feedback to the ESL student to assist them in their learning. The AI tool could be used to complement the educator and overcome the challenges of providing timely feedback to students. According to this study, AI tools currently lack the capability to assess student's level of attainment with the required level of accuracy.

Keywords: Artificial intelligence, English as a foreign language, evaluation, language learning, language proficiency.

Introduction

The main objectives of this research are the design, implementation, and evaluation of a machine learning platform in order to assess students' English performance and to compare the results with the evaluation obtained by the teacher. Artificial intelligence (AI) has the potential to improve the feedback management process, personalised learning, and, most importantly, provide new analytical capabilities that make use of big data for educational purposes, adding value and allowing the improvement of the learning assessment process (Wang et al., 2024). The literature review reveals that to date there are a limited number of studies that have explored these issues in the context of formative classroom-based EFL assessment. Little is known as to how these AI systems perform in comparison with a teacher. Rater or taker differences, domain knowledge, familiarity of the test designers, or item and person bias can all have an impact on how a human or an AI system rates a piece of written work (Ngo et al., 2024; Zeevy-Solovey, 2024; Alharbi & Khalil, 2023; Cao & Zhong, 2023; Mohammad Ali, 2023; Sun, 2023; Birdsell, 2022; Wang, 2022; Li, 2021) The issue of comparing teacher and artificial intelligence evaluation in ESL (English as Second Language) assessment is, for the

most part, unexplored in the existing literature. Few studies have compared the teacher evaluation of ESL assessment with evaluation by various artificial intelligence systems. The limited studies include a study by Coskun and Alper (2013) in Turkey comparing teacher's assessment of student's performance in exams with AI and research by Awidi (2024) comparing tutor's evaluation of student's reflective essays with the assessment by Ai.

This study assesses a number of teacher-rater and AI rating differences on a formative ESL sample of classroom written work, which were rated using general ESL scoring systems. The research was conducted in a Saudi university first year English course with ESL students. The objectives of this paper is to add to the SLA (Second Language Acquisition) literature by comparing evaluations by teacher rating with machine scoring of formative assessments of ESL student's writing and to correlate these machine scores with teacher evaluations. Furthermore, this study uses a large number of educators coming from different locations and with varying degrees of experience. Lastly, the study uses a number of different machine scoring systems. This study therefore provides a comprehensive account of the differences between teacher and AI evaluation of formative classroom written samples.

The researcher gathered a group of professors who collaborated in the design and development of a common exam paper so that the assessment of their students would be common and thus reduce the level of subjectivity and achieve an effective comparison with the machine. The comparison involved areas such as the quantitative difficulty of exams and the students' performance rating at different levels and as a whole.

The results obtained in this study were very positive, showing that the contribution of these new technological capabilities to the education system is relevant in the modernisation and evolution of educators' practices. The future implications for this system are the possibility of being used in a variety of contexts, starting with the manual change of the input data. The growing interest in collecting big data enables the achievement of even more relevant results, allowing a continuous and gradual improvement of the machine learning platform. Additionally, the availability of this tool allows other educators to use these analytical capabilities, gaining information that can be relevant and valuable for the students' improvement, thus contributing to the problem of assigning the 'right' grades and helping to combat the human errors associated with the evaluation process (Charpentier-Jiménez, 2024).

Research and Objectives

The aim of this study is to compare the results of student evaluation in a specific category, i.e., grammar evaluation in written texts by the educators and artificial intelligence systems to reveal the differences. The research objective is to evaluate one of the categories of student English as a SL performance assessment, evaluation of grammar in written essays. In order to meet the research objective, the following tasks were performed

- Provide a comparative analysis of the educators' and artificial intelligence evaluation of the students' grammar assessment in written essays. –
- Advise an optimal tool for evaluating grammar in students' written performances according to their evaluation criteria.

Significance of the Study

Considerable uncertainty still exists within the educational system worldwide regarding the trustworthiness of teacher-based evaluation in assessing students learning English as a Second Language (Kohoe et al., 2023). Should educators continue to be the principal measure of a student's knowledge in English, or are they ready to lose their traditional monopoly of judgment to artificial intelligence tools? In this study, several limitations were identified that exist

between teacher-based evaluation and the outcome of the test. In this study, the observation of class characteristics using questionnaires showed distinct differences between the level of educators' qualifications that execute the teacher-based assessments. In sum, educators have diverse qualifications that make the processes and outcomes of the judgments vary widely. Leaders of educational systems who are responsible for promoting the educational performance of their schools, and the educators who are in charge of evaluating student learning outcomes necessarily depend on replicable, non-conflicting, and plausible student evaluation judgments. The consequences of ESL evaluation investigations have fundamental significance as they provide input on the validity or otherwise of teacher-based evaluation. The research question is whether there exists a correlation between the rating of ESL students' written work and the assessment by AI tools?

Literature **Review**

Current AI tools and applications have been shown to be able to match or exceed human-level performance in tasks such as detecting spam and routing optimisation (Yazici et. al., 2023). There is significant interest in the application of AI to generative tasks in the context of the development of the education industry (Lee et al., 2024). There is interest in hiring educators to provide instruction-related input to AI systems, while at the same time, there is significant trepidation by educators to the increasing and accelerating replacement of human educators by AI (Al-Khresheh, 2024).

The primary conceptual framework used to understand the curriculum-based theory of ESL education is the Interaction Hypothesis (Nor & Ab Rashad, 2018). The Interaction Hypothesis is a theory positing that incidental comprehensible input delivered within the context of meaningful interactions provides language acquisition opportunities for second language students (Nor & Ab Rashad, 2018). Stanton et al (2021) examined the evidence-based interpretation of the Action Hypothesis in the designing and evaluation of metacognitive processes for evaluation. They suggest that to ensure deep learning by students during evaluation activities, students should be asked to explain how they evaluated their performance, report their confidence in the evaluation, and argue about the credibility of their evaluations (Stanton et al., 2021).

Traditional Teacher Evaluation in ESL Assessment

All educators are familiar with assessing students' work through the following process. At the end of a lesson, when the work is fresh in the educators' minds, students hand in their work and the teacher assesses the work. Students have to wait until another day to learn what their results are and also learn the teacher assessment process. The educators' workload is increased because, in most cases, students are unable to fully understand the reasons for their grades. The measurement of a student's learning performance by educators is often subjective (Schildkamp et al., 2020). Different students can get different results from different educators because different educators have different knowledge and understanding of the assessment's components (Schildkamp et al., 2020).

Many factors can affect the reliability of traditional teacher assessments when grading student performance (Duncan & Noonan, 2007). Educators' interest may influence students' performance because students will learn what the educators are most interested in. Educators may also have a good relationship with their students, which can cause bias (Duncan & Noonan, 2007). This relationship can lead educators to ignore students' poor learning attitudes and poor performances, and this may contribute to students' poor self-awareness and self-correlation (Duncan & Noonan, 2007). In many small classes, students have close contact with their classmates, which can lead to the proactive presentation of the students' real ability,

whether good or bad, and this may affect students' self-expectations (Duncan & Noonan, 2007). Educational researchers have grappled with how to align educators' assessment of students' academic performance with objective and valid standards because of the subjective human assessment aspect (Mills et al., 2020).

Role of Artificial Intelligence in Education

The use of artificial intelligence is expanding almost exponentially in a variety of professional and recreational domains. The expansion of AI makes it reasonable to expect faster and less labour-intensive assessment of open-ended items, like essays and spoken language, both of which are commonly used for the evaluation of language skills (Mizumoto & Eguchi, 2023). The use of AI to evaluate language proficiency has already been a topic of much research (Alharbi & Khalil, 2023; Birdsell, 2022; Cao & Zhong, 2023; Li, 2021; Mohammad Ali, 2023; Ngo et al., 2024; Sun, 2023; Wang, 2022; Zeevy-Solovey, 2024). It seems appropriate to adapt AI capability for educational assessments in English as a foreign language to student learning of English as a second language. The use of AI both to evaluate assessment of English as a second language and to provide interactive instruction appears to have become a fast-growing theme, given the utility of automating student assessment and dialect in settings of ESL classroom assessments and instruction (Alharbi & Khalil, 2023; Birdsell, 2022; Cao & Zhong, 2023; Charpentier-Jiménez, 2024; Li, 2021; Mohammad Ali, 2023; Ngo et al., 2024; Sun, 2023; Wang, 2022; Zeevy-Solovey, 2024).

Existing Studies on AI Evaluation in ESL Assessment

There have been some studies on the growth of artificial intelligence in its assessment of English as a foreign language (AlTwijri & Alghizzi, 2024; Xu & Wong, 2024). An assessment of the existing studies (Alharbi & Khalil, 2023; AlTwijri & Alghizzi, 2024; Birdsell, 2022; Cao & Zhong, 2023; Charpentier-Jiménez, 2024; Li, 2021; Mohammad Ali, 2023; Ngo et al., 2024; Sun, 2023; Wang, 2022; Xu & Wong, 2024; Zeevy-Solovey, 2024) found that AI's scoring assessment is as reliable as human raters. High agreement was reported between AI scores and human scores. With effective instruction, AI grading may help students improve their writing skills. More research studies are needed to verify an AI model's robustness, the reliability of results, and the validity of the rate factor. Due to the specific social context of written English, the quality of student essays must be considered. It was demonstrated that a "confidence score" can improve AI's grading for students' ESL essays.

Methodology

This research compares the evaluation results of text-to-speech speaking responses recorded by English as a second language students through an automated evaluation system and elicited assessment by an instructor. The framework used for the system is a deep neural network acoustic model executed within a specific environment.

Research Design

The research paradigm used a mixed methods approach. Two international English professors evaluated the assessments. Both professors were experienced in teaching English as a Second Language in Arabic and conducted excellent English tests through two different assessment formats. The purpose of this evaluation is not only to compare the teacher evaluation and the AI evaluation but also to evaluate how well AI performed even for experienced professors. In traditional pedagogy, multiple-choice exams are considered objective, and thus, professors tend to rely on such formats for assessing students' answers. The AI machine learning evaluated whether a student truly knows or has the linguistic ability during pre-processing to fool the AI

model by possibly guessing an incorrect answer fairly well. If a question is too simple, an inexperienced student might guess correctly and provide a correct response; if a question is too complex, an experienced student might guess incorrectly and provide an incorrect response.

Data Collection Methods

A multiple-choice test developed by the professors was used to assess student performance in areas of grammar, comprehension, spelling and vocabulary. The questionnaire is available in appendix 1. The researcher collected background information from 900 ESL students from the student records. The information included the student background, the initial-to-advanced ESL level to which the student belonged, the academic score, the language assessment, and the perception of the student's overall language ability. The students were asked to write an essay on whether the pen is mightier than the sword.

Data Analysis Techniques

This section provides a brief discussion of the data analysis techniques, including the statistical tests used in the existing literature. Analysis methods offer a way to assess the extent to which writing quality and content comparison results are, or are not, reliable (Xu & Wong, 2024). Typically, when comparing examinees' essays or other written work, or comparing the exercise responses to see if the wording is consistent, a common approach is to use statistical models or applied statistics to identify variation between response qualities (Xu & Wong, 2024). It is equally important in some assessment scenarios to gauge the extent to which variation is valid or reliable in order to make justifiable claims from the results.

In addition to measuring the extent to which the human assessment ratings correspond to a predefined answer key, it is important to address a separate dimension where raters involve personal judgment to make a comparative analysis of essay writing ability and creativity. For automated methods, evaluators need to identify meaningful variation in response compositions to justify confidence in the assessment results. Regardless of the evaluation type, the essay measurement approach should include statistical and psychometric methods. This study addresses the methodological challenge of comparing and integrating teacher and computer algorithms derived from existing writing assessment instruments. Concerning the examination of statistical methods applied in writing assessment, the Generalisability Theory (GT) perspective is useful (Huang, 2012). This involved professors developing rater guides for assessing the essays, each paper being assessed by both professors and their ratings being compared. A statistical comparison is made of the two scores through the use of a G-coefficient. In addition to inter-rater or test-retest reliability, the GT outlines an approach to identifying and quantifying sources of variability (Huang, 2012). It incorporates interactions among examinee essay responses to extract the answer composition relationships among examinees associated with the provided assessment (Huang, 2012).

Results

Comparative Analysis

The study is based on the comparison of scores at the level of response obtained from both the artificial intelligence and an English instructor. The university level data is comprised of students' shorter-duration text-to-speech recorded responses with the evaluation. Audio recordings were assessed by the trained English instructor based on the same response-level rubric and prompts. The assessment results include numerical scores, which allow the comparison of scores to the teacher scores. The research evaluated the systematic differences and correlation between the outcomes. This simple comparison demonstrated that the

performance of the AI system is consistent with the trained English instructor. Therefore, the system has laid down a foundation for an AI-based system that could be widely applied to large-scale academic evaluations. Benefits from more processing time and reduced direct teacher attention time involved in student record-keeping and related feedback can be used for instructors to provide personalized instruction or more detailed feedback to students.

Evaluation Criteria Comparison

In this section, a comparative analysis of the subjective evaluation criteria in these two technologies: artificial intelligence and human experts, is conducted. The aim is to show that the two evaluation methods have consonant perspectives, which ascertain that artificial intelligence teaching is a duplication of the human teaching process, and demonstrate the rationality and effectiveness of using artificial intelligence to assess ESL. Through the comparison and analysis, there is a discussion of the differences and similarities in the evaluation criteria used by the two assessment models. There are six factors to be taken into consideration, including being close to the question, the writing's logic, the writing's enrichment, the writing's accuracy, writing fluency, and the writing's format. The recall of these indicators is involved and uses the evaluation criteria from experts.

Artificial intelligence mainly considers the input level, including the objectives, the correct logical structure of the text, text coherence, text cohesion, lexical correctness, and the correct task achievement and completion. This includes ensuring that the objective is clear, avoiding spurious images, keeping the theme and task on-topic, providing complete image analysis, and containing all relevant information. At the same time, human experts evaluate the lexical range, contention, precision, elaboration, consideration of opposing viewpoints, style, and paper layout, so that students receiving remote tutoring always follow the correct procedure. With reference to evaluation criteria from experts, student evaluation systems specifically guide the requirement model of artificial intelligence assessment. Artificial intelligence can accurately evaluate students, and the initial question criterion is consistent, as is the major concern level.

Strengths and Limitations of Teacher Evaluation

It is clear that clinical assessment of articulation and phonology (CAAP) was one of the major ingredients in the educator's evaluation. It was the primary resource by which the educators made the evaluation. It helped to confirm other good hunches and also to deny other preconceived poor evaluations. The educators suggested that the students, they themselves, and the materials could all assist in the evaluation of a student's main idea, but these suggestions do not distract from the value of practicing CAAP as an evaluation resource. What the educators could do in four minutes was also less stressful than attempting the main idea. From the educators' perspective, CAAP was a very valuable technique to use because it was very useful in a number of ways. With practice, CAAP could help them become quicker in evaluating the main idea. It would improve the accuracy of their evaluations and offer a satisfying teacher-student evaluation experience. The educators liked to teach students the elements of CAAP for three reasons. First, it made the students easy to teach and it gave the students something to do when the teacher was evaluating CAAP. Second, students enjoy learning elements of CAAP. Third, with training, they do better and better on the main idea evaluations, which made the educators look good. The purpose of teaching CAAP was for the students to know what this different method of student evaluation was before the educators evaluated CAAP.

Strengths and Limitations of AI Evaluation

According to the educators, the AI usage is beneficial. With the help of AI, writing assignments are appraised, which builds up the students' writing skills. The time required for task grading is shortened, and as a result, it allows the students to get more immediate feedback. The educators considered that AI was useful in an initial ran-ordering of the writing passage but not in the determination of the final grade. The AI could be used to mark the multiple choice section, saving the educators considerable time. Therefore, the learning demonstration task grading is more effective and efficient. However, there are also disagreements between the educators and the AI. The educators give much higher grades to the students. According to the educators, this is undifferentiated, and it occurs due to the shortcomings of the AI tool. At the same time, the educators were afraid that the students' knowledge will be augmented by the exact knowledge present in well-programmed commercial AI evaluation tools. The creativity of the students may progress slower than expected. The experience of conscious autonomous creative textual answers may degenerate with the help of AI. A practice of writing the best textual answers using external intelligent tools to achieve promptly available high scores may cause fewer individual conceptual problems and their solutions in the future. Relying too quickly on future AI to help obtain the best answers and marks may lead students to avoid using cognitive load or mental effort to better understand complex knowledge. In the long run, this could result in a situation where students prefer using AI tools instead of purely relying on their own efforts if they continue to help achieve higher scores. The quality of training for graduates may not be as good if they choose to rely on teaching talents of a different class. This metaphor of AI outcast students who are set in future need for AI help can be interpreted through the lens of animals or human owners saving future items. There is a need to act at a higher level to compensate for those levels of autonomy and independence.

While providing suggestions, the educators stated that the AI also has some limitations and that AI tools need to be updated, enriched with additional vocabulary, and suggestions to evaluate grammar. When an AI tool is applied to large classes, the necessity of speed may solve problems easily. A reviewer may require a significant amount of time negatively throughout the assessment without fully solving complex grammatical structural problems. The main impact of safety depends not only on understanding major lexical and grammatical errors but also on the introduction of new artificial intelligence tools that can evaluate these writing tasks existing in nearby examination education programs. These new tasks will allow for cognitive reflective changes in L2 by enabling several cognitive tasks. Unique critical robot analysis can begin to reflect writing and, in fact, can make students' self-evaluation and creativity more explicit.

Findings

The study found that the automated scoring system is capable of evaluating ESL multiple choice but not written responses students' speaking and pronunciation (Table 1). The level of percentage agreement between the professor's ratings and AI is presented in Table 1.

Table 1; Percentage agreement on grade given by professors and AI

	Writing	Multiple choice
Agreement on grade (A–F)	12.0%	NA
Agreement on total exam score	0.0%	100%
Score within $\pm 5\%$	18.0%	100%
Score within $\pm 10\%$	70.0%	100%

It can be seen from Table 1 that the scores provided by the professors and AI are identical in respect of the multiple-choice test as the answers are clear. The assessment of the piece of writing indicated that there was no agreement between AI and the professors. Their written assessment showed that within $\pm 10\%$ error, 70.0% showed a correlation. This error rate is considered to be too high for the AI to demonstrate accuracy.

The study also found that the artificial intelligence evaluation of writing is not consistent with the evaluation of an instructor, but it can save instructional time in marking multiple choice (Table 1). The researchers compared against one pair of human scorers on a total of 900 responses. The overall reliability of human inter-scorers is at 98% with rater reliability of about 96%. The inter-scorer reliability of the scorer pairings with the AI was 0%, and only 70% with a $\pm 10\%$ error level. This is unacceptable. Therefore, despite moderate advantages in scoring timing and cost, its shortcomings are significant enough to prevent it from being used as a standalone tool. The attribute dependency suggests that when we use human scores to validate the model, we must consider the distinct attribute weights associated with the method used.

Case Studies

To illustrate the proposed approach employed in the system, two case study illustrations are provided. All case study examples are of the following format: student responses, gap assessments, a teacher's assessment, or an AI assessment. For AI assessments only, matching the overall grade assigned to the response is provided. The case study examples relate to the innovative, AI-assisted ESL reading comprehension system, with the primary focus on response assessment. AI technology employed in this context can substantially contribute to the ESL improvement of students by providing on-the-fly and immediate recommendations for their review and correction. This AI-based system offers superior timeliness, direct feedback, and can consequently lead to substantially enhanced learning efficiency. Low computational complexity and ease of use of pre-obtained response assessments can additionally boost student improvement and allow ESL educators to concentrate on interactive classroom instructional activities. Finally, system-processed assessments and reports of student performances are conveniently organized and easily accessible to educators at any time via the online application in digital format.

The study examined the effectiveness of educators in evaluating students' English language proficiency through the use of synthetic and analytic rubric scoring formats. The student answers provided for each English as a Second Language (ESL) Linguaskill test task by the use of language descriptors were checked by each of the educators. Initially, a formative qualitative content scoring system was used to report the quality of test taker language. Each of the educators performed a separate evaluation of a set of student answers and analysed the assessment of the interrater reliability measure. Descriptive statistics and Pearson's r correlation

hypotheses comparison were used to assess the agreement between the educators. The evaluation of the quality of teacher language was also performed by all students using a general multiple revaluation of the rubric for each teacher.

The results showed that the educators had a moderate interrater reliability when evaluating the KET test, but the PET scores of the students' answers were especially inconsistent. The comparison of the average scores of each teacher revealed that the scoring criteria used here were different. The educators showed the largest number of scoring differences in the PECK categories. The students' scores were also analysed in two parts: the score received by each teacher when using a consensus value. There were statistically significant differences in the scores provided by the educators for both the KET and the PET exams. However, a high level of reliability between the inaccurate and accurate classifications was found in both PETs and testing when the same written answer that consisted of the highest and the lowest score maximum was clear. Based on qualitative results analysis, two recommendations for improving the acceptance of English language proficiency using a hybrid method were presented.

Discussion

The comparative analysis of the educators' and artificial intelligence evaluation of the students' grammar assessment in written essays and their writing revealed that AI can be effective in the evaluation of multiple choice answers but is ineffective when used to assess a written passage. Currently, AI lacks the capability to assess a student's written work accurately.

Evaluation of student performance and knowledge is a dilemma for educators and learners when selecting who is considered a competent teacher and who is considered a successful learner. The power to standardise educational activities and assessment, with established evaluation criteria, is one of the pedagogical virtues. Educators and scholars can meet such criteria using distance education tools and auto grading. There are software programs and systems that support teacher evaluation of students, especially of language learners. The quality of teacher grading is influenced by, among other things, the complex linguistic variable set that determines writing ability levels. The products produced by students participate in the construction of metacognitive behaviours that prompt them to focus on their writing activities. Given its growing popularity and potential, this study proposes the development of an AI and tutor support system application for student ESL assessment.

The developed system allows the parameterization of a linguistic variable set, which represents a tough assignment specification of the evaluation model used during the grading process. The AI tutoring support system, the linguistics cognitive tutor, can be implemented by a data logger of teacher-student interaction. The pre/post-assessment student writing activities should be conducted in a user-friendly article homework format. The system can be used with undergraduate students who were partially engaged in revision-focused activities. The activities conducted in this system under the supervision of an experienced language teacher should lead to performance gains, which indicates an innovative way for the L2 evaluation process.

Comparative Findings

In considering basic issues of transparency, construct validity, and either human mimicry or emulation, it becomes clear that modelling achievements of such complexity does not have infinite limits. Although these results do not offer unequivocal conclusions, they do suggest avenues for future research in ESL assessment. Second, the findings prompt further inquiry into the differences between teacher and software systems in actually completing ESL evaluation tasks. What particular features of automated feedback systems are troubling to both

ESL educators who have worked with lower levels of sophistication over several years and to novices being introduced for the first time? Could the difficulties stem simply from the invasive nature of pedagogical computer software?

Implications for ESL Assessment Practices

The study has further implications for ESL assessment practices. The need for the authentic assessment of examinations has been extensively documented as being paramount in fostering both teaching and testing practices of the highest quality. Authentic tests not only operationalise curriculum and outline the material to be taught but also accommodate diverse learner abilities and preferences. Nonetheless, as the overwhelming majority of assessments are subjected to time and cost constraints, the intrinsic value of OOPTs for ESL knowledge, skills, and attitudes is frequently underexplored. As a result, highly concerning consequences have the potential to manifest in different forms; for example, most test-takers may focus instructions on exam contents by memorizing, rehearsing, and repeating memorized answers, consequently inhibiting intrinsic motivation and reducing the possibility of constructing flexible and creative outcomes. Educators may contribute to this dilemma. Tutors are generally knowledgeable regarding test formats and design, as well as understanding that students will be evaluated on their English competencies, which constitute valuable co-elements when conferring ESL courses. From here, teaching techniques and follow-up strategies are formed to reinforce what test-takers see as essential for test success. With this particular safeguard in mind, the study's findings suggest that educators should recognise and adjust educational policies that are guided by a determining scoring system that regulates learning and teaching. Much of the value of teaching that promotes critical understanding dissolves as a result of narrowly focused test preparation. Ultimately, the study background does not refer to the disputed impact of AWE on the improvement of learners' writing. This study is one of the first to provide information about the degree of congruence in the assessment of ESL synthesis writing as accurately evaluated by educators. These study findings have powerful implications.

Conclusion

This study provides an analysis of using AI to score ESL assessment responses and to compare the evaluations to two human qualified assessors. The evidence suggests that specialised human raters perform better than automated essay scoring engines, but the automated scoring is highly correlated in comparison to both the AES engine and the human evaluators. An alternative engine API is also a highly related alternative to the automatically generated essays and scorers. Next steps for this study include analysing a more significant data set in which the grading for each student essay has both human graders' scores and auto-grading scores from a variety of other essay scoring engines. Future research should incorporate other NLP tasks such as part-of-speech tagging, word similarity estimation, word analogy, word sense disambiguation, semantic role labelling, and coreference resolution. The outcome of these further experiments will have an impact on the future of automated scoring. The results will be beneficial to undergraduate and post-graduate students as well as faculty and universities offering the ESL program.

Recommendations

When integrating AI systems into education, greater benefits can be attained if current human instructors need less time to train the AI system in evaluating and assessing students. The findings of this study can guide future research in ESL language teaching and the potential use of an AI system in this domain. Such findings include distinguishing which tasks could be performed by an AI system and identifying how broad the domain of tasks that could be performed is. From the standpoint of the human instructors, one possible insight into the

findings is that the subjective tasks of tolerance, humanity, and character assessment can be used by the AI system with few limitations. Furthermore, by turning attention to machine learning, increasing the training dataset and employing suitable modern techniques can enhance the evaluation performance of the AI system to levels equivalent to human reviewers.

Educational leaders should seek to responsibly implement education AI systems that require less human supervision over time. Future research in AI-based education evaluation systems may consider applying identification tasks where AI can perform well, as in this study, to reduce some burden related to human instructors. Additionally, researchers can modify datasets, use state-of-the-art techniques from the deep learning domain, and increase training data to improve the performance of the AI in evaluating assessment tasks. Scalability should also be considered in future research, as we believe the improvement of AI across a broad domain of qualification assessments would offer many potential applications in education. For example, an AI system could support students' essay writing by offering feedback that has multiple aspects of score interpretation. Along these lines, AI could serve human beings as they engage in other subjective tasks, such as graduate school admission evaluations, applying our knowledge of the workload assessment and dimension labelling in this study.

References

- Alharbi, K. & Khalil, L. (2023). Artificial intelligence (AI) in ESL vocabulary learning: An exploratory study on students and teachers' perspectives. *Migration Letters*, 20(12), 1030–1045. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8224>
- Al-Khreshneh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100218. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- AlTwijri, L., & Alghizzi, T.M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review, *Heliyon*, 10(10), e31053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>
- Awidi, I. T. (2024). Comparing expert tutor evaluation of reflective essays with marking by generative Artificial Intelligence (AI) tool. *Computers and Generative Artificial Intelligence*, 6(3), 100226. <http://dx.doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100226>
- Birdsell, B. J. (2022). Student writings with DeepL: Teacher evaluations and implications for teaching. *Reflections and new perspectives*. <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2021-pcp-014.pdf>
- Cao, S. & Zhong, L. (2023). Exploring the effectiveness of ChatGPT-based feedback compared with teacher feedback and self-feedback: Evidence from Chinese to English translation. *Computer Science*. <https://arxiv.org/abs/2309.01645>
- Charpentier-Jiménez, W. (2024). Assessing artificial intelligence and professors' calibration in English as a foreign language writing courses at a Costa Rican public university. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i1.55612>
- Coskun, T. K., & Alper, A. (2013). Evaluating the evaluators: A comparative study of teacher assessments in Higher Education. *Digital education Review*, 45, 124-139. <http://revistes.ub.edu/der>
- Duncan, E., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1). <http://dx.doi.org/10.55016/ojs/ajer.v53i1.55195>
- Huang, J. (2012). Using generalizability theory to examine the accuracy and validity of large-scale ESL writing assessment. *Assessing Writing*, 17(3), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.12.003>
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>

- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
- Li, Z. (2021). Teachers in automated writing evaluation (AWE) system-supported ESL writing classes: Perception, implementation, and influence. *System*, 99, 102505. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102505>
- Mills, K.J., Lawlor, J.A., Neal, J.W., Neal, Z.P., & McAlindon, K. (2020). What is research? Educators' conceptions and alignment with United States federal policies. *Evidence & Policy*, 16(3), 337-358. <https://doi.org/10.1332/174426419x15468576296175>
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Mohammad Ali, A. (2023). *An intervention study on the use of Artificial Intelligence in the ESL Classroom: English teacher perspectives on the effectiveness of ChatGPT for personalized language learning*. Malmö University. <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1774035&dsid=5138>
- Ngo, T. T. N., Chen, H. H. J., & Lai, K. K. W. (2024). The effectiveness of automated writing evaluation in EFL/ESL writing: a three-level meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 727-744. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2022.2096642>
- Nor, N.M., & Ab Rashid, R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161-167. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>
- Schildkamp, K, van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Stanton, J.D., Sebesta, A.J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE Life Science Education*, 20(2), fe3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Sun, T. (2023). The potential use of Artificial Intelligence in ESL writing assessment: A case study of IELTS writing tasks. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 42-51. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i2.137>
- Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: a case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech* <http://dx.doi.org/10.1108/LHT-05-2020-0113>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Xu, T., & Wang, H. (2024). The effectiveness of artificial intelligence on English language learning achievement. *System*, 125, 103428. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103428>
- Yazici, I., Shayea, I., & Din, J. (2023). A survey of applications of artificial intelligence and machine learning in future mobile networks-enabled systems, *Engineering Science and Technology, an International Journal*, 44, 101455. <https://doi.org/10.1016/j.jestch.2023.101455>
- Zeevy-Solovey, O. (2024). Comparing peer, ChatGPT, and teacher corrective feedback in EFL writing: Students' perceptions and preferences. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3), 1-23. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1482>

Appendix 1; Multiple Choice Test

Grammar

1. Which sentence is correct?
A) She don't like apples.
B) She doesn't like apples.
C) She didn't likes apples.
D) She doesn't liked apples.
2. Choose the correct word to complete the sentence:
"I ____ to the store yesterday."
A) go
B) gone
C) went
D) going
3. Select the correct question form:
"____ you ever been to Australia?"
A) Have
B) Did
C) Has
D) Are
4. Identify the sentence with the correct tense:
A) He will playing football tomorrow.
B) He is plays football tomorrow.
C) He will play football tomorrow.
D) He will played football tomorrow.
5. Choose the correct preposition:
"The book is ____ the table."
A) at
B) on
C) in
D) over

Comprehension

Read the passage below and answer the questions:

Passage:

Anna wakes up early every morning to feed her dog, Max. After breakfast, she takes him to the park, where he loves to run and play. Max's favorite game is fetch, and Anna enjoys watching him chase the ball.

6. What does Anna do first in the morning?
A) Go to the park
B) Feed her dog
C) Eat breakfast
D) Play fetch
7. Where does Anna take Max after breakfast?
A) To the garden
B) To the park
C) To the store
D) To the vet
8. What is Max's favorite game?
A) Running
B) Fetch
C) Chasing cats
D) Swimming

9. How does Anna feel about watching Max play?
A) She enjoys it.
B) She dislikes it.
C) She feels bored.
D) She feels tired.
10. What does Max chase in the park?
A) Other dogs
B) The ball
C) Anna
D) A cat

Spelling

11. Which word is spelled correctly?
A) Tabel
B) Table
C) Tabble
D) Tabell
12. Choose the correctly spelled word:
A) Becuse
B) Beacause
C) Because
D) Becasue
13. Which word is spelled incorrectly?
A) February
B) Wednesday
C) Calender
D) Saturday
14. Find the word with the correct spelling:
A) Neighbour
B) Nabor
C) Naybor
D) Naibour
15. Select the correct spelling of the word:
A) Acheive
B) Achieve
C) Acheeve
D) Acheave

Vocabulary

16. What is the synonym of "happy"?
A) Sad
B) Angry
C) Joyful
D) Tired
17. Choose the best word to complete the sentence:
"The weather is very ____ today, with clear skies and sunshine."
A) rainy
B) stormy
C) pleasant
D) cold
18. What is the opposite of "big"?
A) Large
B) Huge
C) Small
D) Tall

19. Which word best fits the sentence?
"Please ____ the light before you leave the room."
A) turn off
B) turn on
C) put on
D) open
20. What does the word "frequently" mean?
A) Never
B) Often
C) Rarely
D) Sometimes

تحليل مقارن لتقييم المعلمين والذكاء الاصطناعي لواجبات متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية

سعد القرني

أستاذ مساعد، قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، الباحة، المملكة العربية السعودية

s.algarni@bu.edu.sa

المستخلص. يُثير استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أعمال الطلاب قضايا تتعلق بدقة هذه التقنية مقارنةً بالتقييمات التي يقدمها المعلمون المهرة وذوو الخبرة. لا تزال الأبحاث حول دقة تقييم الذكاء الاصطناعي لأعمال الطلاب مقارنةً بتقييم المعلمين غير مستكشفة إلى حد كبير في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). يهدف هذا البحث إلى إجراء تحليل شامل لتقييم كل من المعلمين والذكاء الاصطناعي لأداء الطلاب في القواعد النحوية من خلال المقالات المكتوبة. والنتيجة المتوقعة هي تقديم توصيات حول الأداة المثلى لتقييم القواعد النحوية في الكتابات الطلابية، بناءً على معايير التقييم المعتمدة. في سياق مقرر لغة إنجليزية للسنة الأولى في إحدى الجامعات السعودية، تم مقارنة تقييم أداء الطالب في الكتابة والمحادثة من قبل اثنين من المعلمين المهرة مع التقييمات المقدمة من الذكاء الاصطناعي. تم تقييم ما مجموعه 900 إجابة لتحديد مدى دقة تقييم الذكاء الاصطناعي لأداء الطلاب. أشارت نتائج البحث إلى أن الذكاء الاصطناعي أقل دقة وفعالية في تقييم أعمال الطلاب مقارنةً بتقييم المعلمين. ومع ذلك، تم الاعتراف بأن الذكاء الاصطناعي قد يكون أداة مفيدة لتقديم ملاحظات فورية وفعالة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL)، مما يساعدهم في تحسين تعلمهم. يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة مكملية لدور المعلم، مما يساعد على التغلب على تحديات تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب للطلاب. وفقًا لهذه الدراسة، لا تزال أدوات الذكاء الاصطناعي تفقر إلى القدرة على تقييم مستوى إتقان الطلاب بدقة كافية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، التقييم، تعلم اللغة، الكفاءة اللغوية.

Using Social Media for Student Learning: a quantitative study

Abdullah Saeed Alahmari

Assistant Professor, Department of Journalism and Digital Media, Faculty of Media and Communication, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

aalahmari@kau.edu.sa

Abstract. Social media play a vital role in our daily lives but can also be applied in learning. When education makes productive use of new technology, great innovations are seen, such as the recent use of social media in education and learning. The purpose of the current study is to determine whether social media help improve education for educators and learners. A quantitative study was used with a survey to collect information about the importance of using social media as a tool in education. The sample included 49 international students in March 2017 at Virginia State University. This study shows evidence that social media play an important role as an educational tool in the classroom.

Keywords: social media, education, learning, educator, learner, international student

Introduction

Social media contain an enormous amount of educational and informative material that can be utilized in the classroom. However, educators and educational institutions are aware of the negative impacts of social media; therefore, structuring a system to implement social media in the classroom is a top priority. With the ongoing increase of social media globally, it is even more important to embrace this exceptional tool in our educational practices. In addition, international students have shown to bring a significant element such as language issues, communication issues or cultural issues, and combining the beneficial aspects of such tools into the education system would give all students an advantage over those who do not utilize these tools. Social media users benefit from the range and volume of information that social media provide. A variety of social media networks could be utilized, depending on the educator's teaching strategy and target information. With the amount of information and networks available, using social media in educational institutions provide schools with a wealth of countless reliable sources and, above all, easy access to materials.

Bringing social media into the classroom as a reliable educational tool would also be welcomed by students, as they tend to be social media users already. At the same time, educators could learn from students as the two embrace social media in the classroom environment. The fact that social media is so dimensional opens up a variety of avenues to explore. Furthermore, social media can provide educators and learners with opportunities to open up lines of communication to share useful information. Social media function as an excellent communication tool for learners to use to participate in assigned activities. Social media are also fast, easy to access, and are the most inexpensive and practical way to relay information for students and their families. As classrooms become more

diversified, social media can help with translating, understanding, and relating information among different cultures and ethnicities.

Although there are ways that social media can have a negative impact on society and the classroom environment, there are countless ways it can be used to benefit education. Possible negative impacts could be countered by being taken into account as part of the educational agenda for teaching. Social media could be used in a way that benefits education, while learners are warned about the negative impacts.

This is the time to put social media networks that are already being used by students, such as Facebook and Twitter, into an educational tool that the entire class can share. A systematic approach would be to open new accounts that are only used by the students and teachers. Easy access via handheld devices would make such a system much more convenient for students. There are simply far too many benefits to using social media for education, and this approach would be the perfect opportunity to bring them into the classroom.

The purpose of the present study is to determine whether social media could improve education for educators and learners. Although not all educators and learners feel the same way about having social media in the classroom, the number of those supporting social media as a tool for future education continues to grow. Bringing in different sources and types of tools is beneficial to educational institutions, educators, and learners. Social media broadens their research skills, encourages critical thinking, and introduces a learning tool already common throughout society.

The role of social media in educational settings has transformed, particularly during the COVID-19 pandemic. Social media's integration into learning environments has shown significant benefits, supporting collaborative and constructive learning even amid disruptions. Recent studies underscore these advantages, especially through the framework of constructivist educational approaches.

Using the constructivist theory, Alismaiel and Cifuentes-Faura (2022) explored how social media technologies supported educational engagement. Their findings indicate that online and mobile learning environments, facilitated by social media, enabled students to sustain meaningful engagement and collaborative interactions. This environment was essential for enhancing students' learning experiences, despite the challenges of the pandemic. The authors suggest that social media's role allows students to stay connected and actively engage with content and peers, promoting an effective and resilient learning process.

Similarly, Papademetriou et al. (2022) examined social media's impact on higher education during the pandemic. This study emphasized social media's role in maintaining teaching quality by providing accessible platforms for real-time interaction, resource sharing, and feedback. Such interactions created a supportive learning environment, which was crucial for both educators and students during the shift to online learning. Social media platforms offered an accessible means for upholding educational standards and engagement, ensuring that students received continuous support and resources.

To explore the goal of this study, the following three following research questions are asked:

RQ 1: Do international students at Virginia State University use social media for education?

RQ 2: How are international students at Virginia State University using social media for learning?

RQ 3: Does the use of social media have an effect on the educational achievements of international students at Virginia State University?

RQ 4: Are there differences between international students in terms of how many social media platforms they use?

Literature Review

According to Ahmed et al. (2021) showed that social media is an effective tool for learning, particularly online learning. Encouragement of collaboration, group discussions, and knowledge sharing are just a few examples from the larger section on the importance of social media in education. This study found that learners actively engaging in social media for educational purposes indicate improved academic performance, increased participation in class discussions, and improved communication skills.

Tess's (2013) article explored the innovation of social media in the classroom and social media's presence in educational institutions. According to the author, social media's appearance has grown steadily on college campuses as educators rely on it to develop and expand their educational practices and as a tool for continuous learning. The article asserts that experts support the notion of utilizing social media in colleges and universities. Lack of experimentation does not support the experts' claim, however. Because social media is fairly new to society, there is not enough research to back up its purposefulness. More educators and college campuses are seeing this form of communication and feel the need to use it for education in the classroom. The study uses a number of research strategies in different venues. Data were collected by means of surveys, questionnaires, experimentation, and observation. Due to social media being new to educational environments, studies and research are also limited to databases. As social media expand so do the opportunities to develop growth in research with different methods. Facebook was the key social media tool for the findings, although it was not limited to this source of social media.

Junco (2012) elaborated on the phenomena and asserts that published studies on the effects of Facebook on student engagement have been limited by their measurement of time spent using Facebook and their measurement of engagement. Based on the participants, the findings showed that 78% favored social media as an effective tool for learning, although other findings showed 50%. Social media networks carry a variety of useful and educational information that can be used in colleges and universities to enhance education in practical and effective ways.

Chen and Bryer's (2012) article touched on social media and the low use of it for educational purposes despite the high use of it everywhere else. The authors explore the use of social media among staff and administration in the field of learning in the United States. A number of educators shared their thoughts and views on utilizing social media in the classroom for educators and learners. The article also provides studies on how social media can be used in other professional settings. Some of the existing research shows how people connect with and without social media in the workplace. Finally, the article focuses on privacy issues and states that many students do not know that information posted on social media may be exposed to criminal activity. The data were collected by different means, including telephone interviews with educators, faculty, and recent studies. Some of the research collected was from different types of work environments to see how social media was perceived. Questionnaires were also used. Most of the people interviewed used social media for personal reasons. Their input on social media being used for education was mixed among the interviewees. Students could benefit from social media and education. Many educators recommended using social media in some form of educating their students as "Social media networks have created a phenomenon on the internet that has gained popularity over the last decade" (Sponcil & Gitimu, 2013, p. 2). Others also felt it was a good tool for promoting employment. This finding would suggest that there would not be many who would oppose this educational innovation.

Manca and Ranieri (2016) focused on the authors' perception of social media being used for educational purposes. The authors provide views from experts who support that social

media are powerful tools for engaging students with educators. Exposure to them can improve the teaching and learning process; however, the authors recognize that the research is relatively new. The article provides studies on using social media for teaching practices in educational institutions. According to the article, many educators and learners are skeptical about using social media as a tool in the classroom. The authors express concern about using social media extensively for educational purposes, particularly Facebook because of cultural issues. Furthermore, because studies are rare, authors rely on recent research from different areas without enough studies on the effect on teaching using social media. Despite the lack of studies on social media in education, the authors support promoting social media as a tool for teaching and learning.

Manca and Ranieri's (2016) data were collected by means of questionnaires, surveys, and recent studies. The questionnaires focused on demographics, obstacles, and motivations of social media being used by educators. The surveys came from other studies that had similar motives of reviewing educators and learners on using social media for education. The findings showed different perspectives from different areas. Because the investigation was broad, many opinions differed based on gender, students, educators, and social media networks. Overall, the lack of social media and education is low, so more studies need to be implemented. The authors are supporters of social media being adopted by educational institutions. However, they also provide obstacles so that different perspectives are considered.

The concept of social media in the classroom as an effective educational tool may have gone overlooked by many educators. Kumar (2014) explained that students' social networking has an impact on expanding in gathering useful information, according to research from scholars. The information collected varies from topic to topic, including religion, politics, and other learning materials taught at colleges and universities. In addition to this information, other research methods can be utilized with social networking. At the same time, the author suggests that important and critical information about social networking can be while they incorporate useful information. As a result, this will have a positive impact on students' academic success, and the "[u]se of technology such as [the] internet is one of the most important factors that can influence educational performance of students positively or adversely" (Kumar, 2014, p. 6).

Many recent studies agree that social media are a tool that could enhance education if used properly. If educators, at the very least, agree to experiment with the innovation of using social networking as learning tools, they could generate more useful findings and recommendations. In Power (2012) stated that "[m]uch of the research suggests that students, faculty, and administrations need to explore the use of online social networking sites in education" (p. 8). These experiments in the classroom could go a long way since educators have their own unique ways of educating and using tools differently than others. As the experimentation is conducted in the classroom, they could also apply their own rules and regulations on how to apply the innovation of social networking as a teaching method for them and their students.

Because current college students have grown up with new technology, it is more important than ever to bring in some of the social media networks they use. Increasing this technology and implementing it in the classroom could have outstanding results as the Internet is the fastest information provider. Current educators could become researchers in this modern era as the demand for more studies and findings could benefit colleges and universities; "While there is little research focusing on the relationship between social media and student engagement in higher education, a number of studies have found relationships between technology use and engagement" (Junco, Heiberger, & Loken, 2010, p. 120). As there is a need for more research, current college and university educators could produce more

findings, methodologies, and recommendations from the most up-to-date sources of information.

Finally, Zhao et al. (2022) investigated the psychological effects of excessive social media use on students. The study confirmed that, while social media makes learning easier, it can also lead to stress and decreased academic motivation. The findings suggest that unregulated and unnecessary reliance on social media may have a negative impact on students' mental health, necessitating a balanced approach to its use.

Methodology

This study used a quantitative research method. A questionnaire with Likert scale items was used to evaluate data from college students. The study was conducted using a convenience sampling and non-probability sampling technique because the participants were conveniently accessible to the researcher. The sample population consisted of international students attending Virginia State University. The survey consisted of fourteen questions about demographic and subject information. The 4-point Likert scale ranged from “strongly agree” to “strongly disagree.” The survey link was emailed to the participants.

Once the data were gathered, evaluated, and analyzed carefully and thoroughly, it was found that educators felt the need to incorporate social media as a tool for an educational project to improve education through communication via social media networks, along with classroom interaction. Along with the quantitative research, the project was also based on studies that have been conducted with positive results. Besides the positive results, the study focused on areas that have to do with the positive aspect of this project; however, all factors of social media were covered. Although this generation of learners has been exposed to a new education methods and technology, they continue to have unique styles of learning; therefore, an orientation would be included in the project to inform learners of the goals, procedures, and plans.

As imperfections are expected, observation and evaluation will be part of the method and structure of the project in order to make changes, if necessary. This will allow educators to observe particular teaching and learning strategies and find ways to incorporate the features of social media into their educational agendas. Lastly, continuous studies and observation will be applied as social media is incorporated into the classroom.

The survey questions were asked for the purpose of determining what level of data can be collected from participants regarding their perceptions of using social media in the classroom to enhance education. Questions were directed to international students regarding their general use of social media, gender, age, years in the United States, preference of social media network, amount of usage, purpose, and other useful questions to help support social media as an educational tool.

Data Analysis

For Research Question 1, the results showed that all participants used social media, but they differed in what applications they used (see Figure 1), as 46.9% of participants used YouTube, while the remaining used Twitter, Facebook, and Snapchat. In addition, 51.02% used more than three social media platforms while only 2.04% used one platform (see Figure 2).

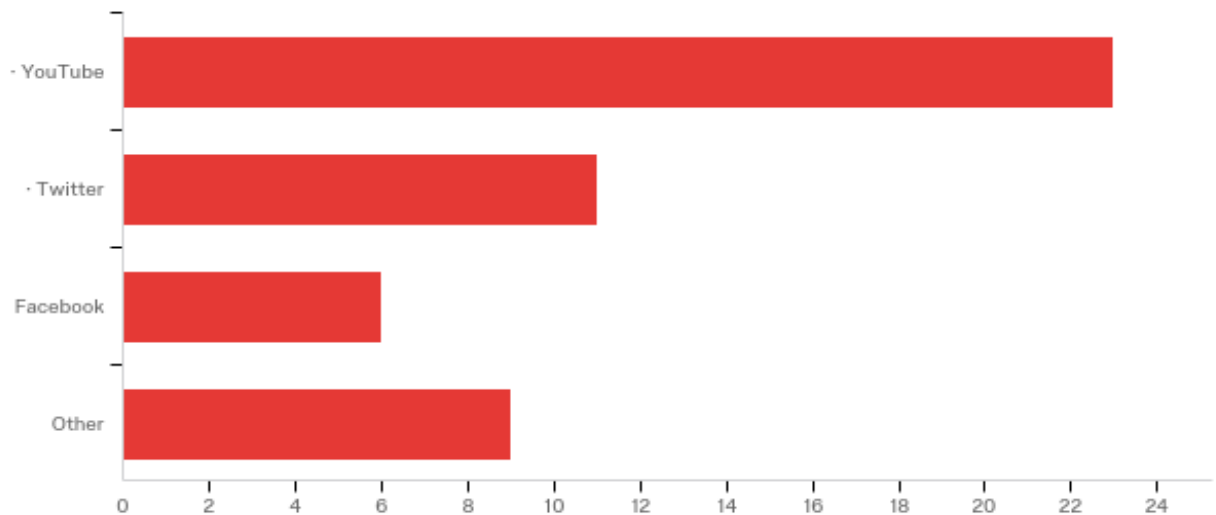


Figure 1. What social media sites do you use?

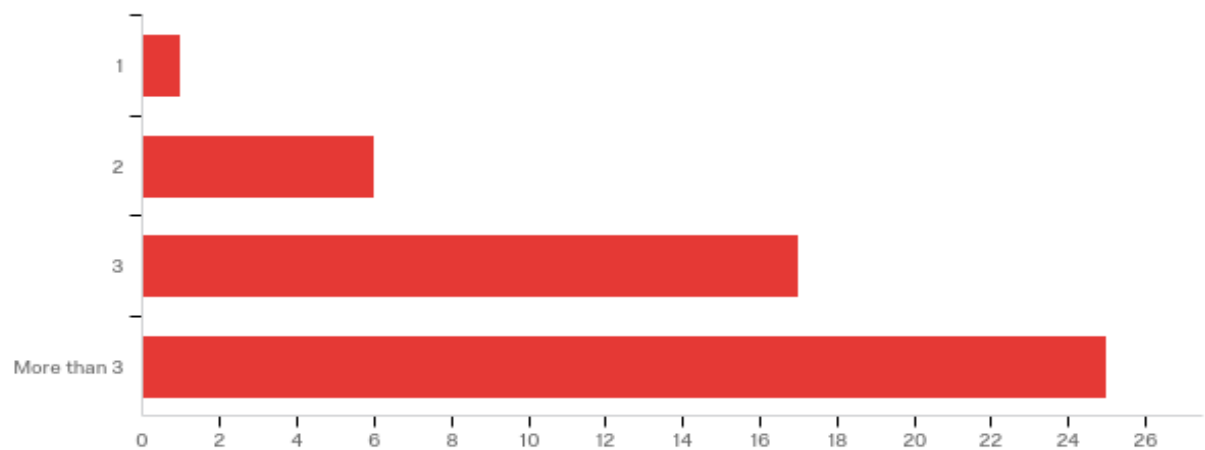


Figure 2. How many social media sites do you use?

For Question 2, more than half of participants (55.10%) reported using social media for educational purposes (see Figure 3), 57.14% considered social media an effective tool in students' learning (see Figure 4), and 79.59% thought social media affected their study techniques (see Figure 5).

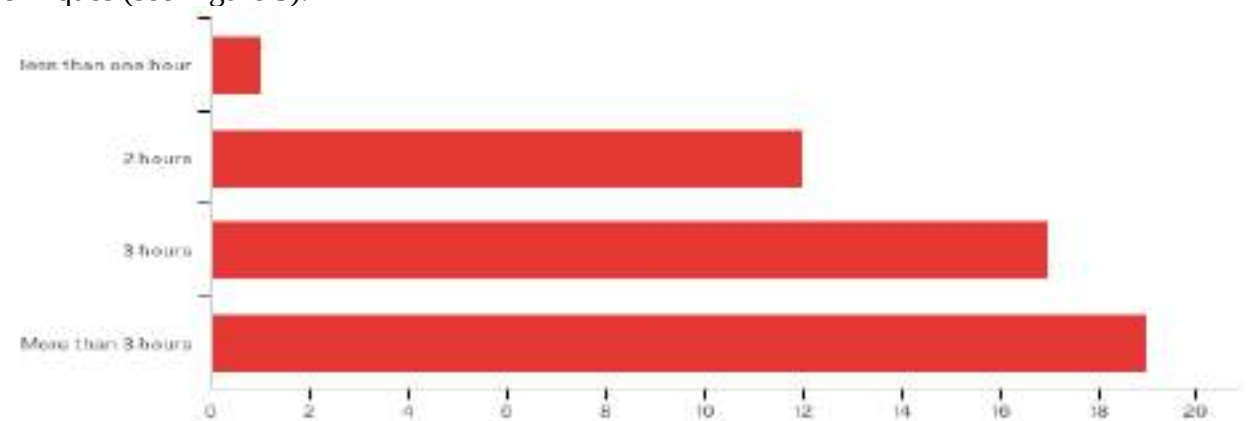


Figure 3. How much time do you spend on social media sites per day?

For Question 3, as the researcher mentioned in the answers to the previous question, the results reflected that 79.59% of the participants thought that social media had an impact on their study techniques (see Figure 4). Moreover, 91.84% thought that social media

could be a beneficial tool for learning (see Figure 5), and 55.10% strongly agreed that social media could help students learn.

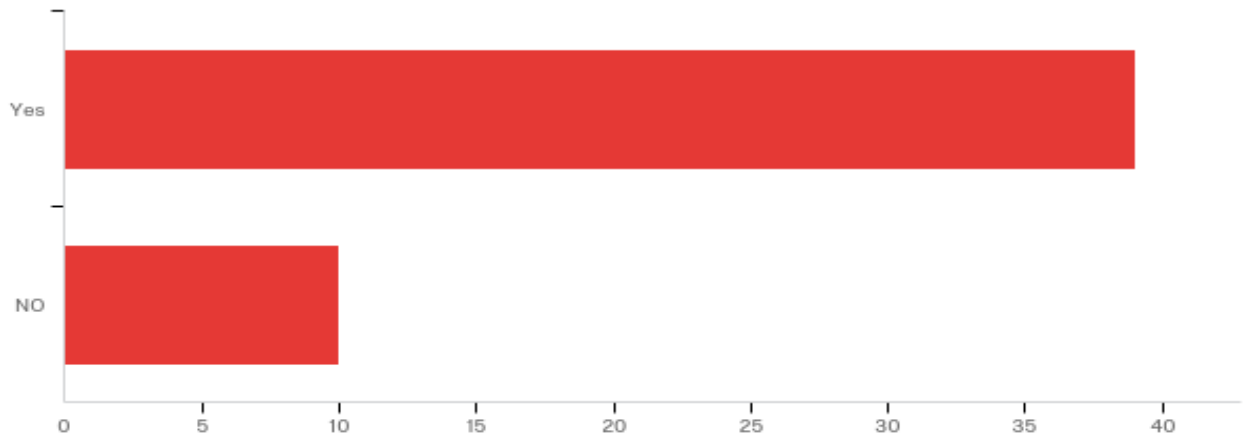


Figure 4. Do you think social media affect your study techniques?

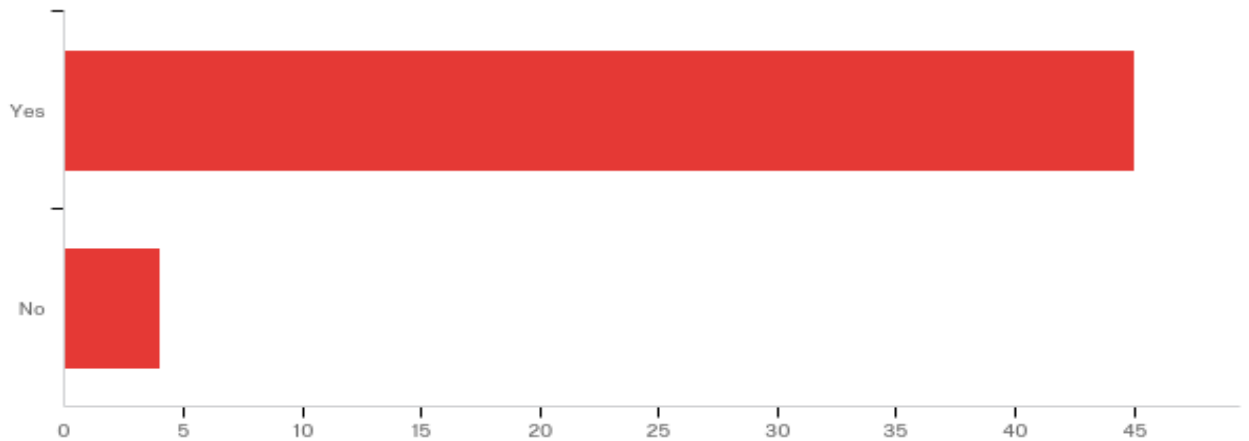


Figure 5. Do you think social media can be an effective tool for learning?

For Question 4, there were differences between participants in terms of how many social media accounts they had; 51.02% had more than three, 34.69% had three, 12.24% had two, and only 2.04% had one (see Figure 6).

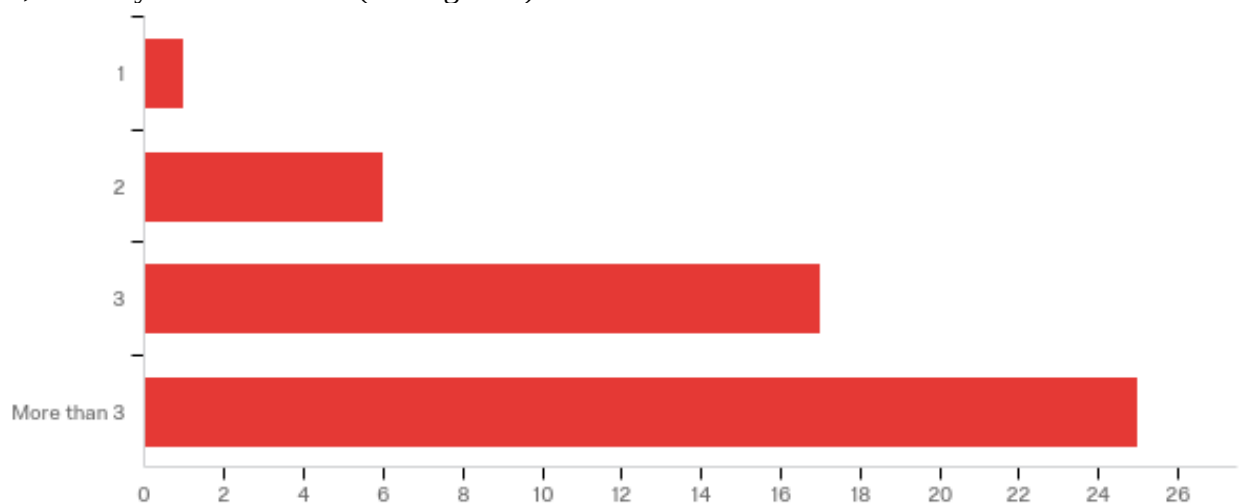


Figure 6. How many social media sites do you use?

Findings and Implications

Based on the findings, social media, higher education, technology, globalization, and international student programs are all important components of the modern world. Social media can be used as a tool to increase students' opportunities to meet the challenges in recent educational trends. Learners enhancing their education with social media will also encourage educational institutions to utilize this incredible tool. The barriers that keep learners from advancing as well-rounded students can be circumvented when such tools are used appropriately in higher education. The goal of the project when implemented in higher education is for institutions with the right components and systems to be able to improve overall education results.

Additionally, incorporating social media into the classroom will have a significant effect on improving education at any institution that utilizes social media as a tool to educate. This approach to education will give learners more opportunities for better careers in a globalized world increasingly dependent on social media. Although there may be some negative impacts of social media, overall, this strategy's results will be positive. Another positive finding is that social media will improve teaching. Educators and faculty can provide education on a larger scale through technology.

Furthermore, according to previous studies, different approaches and methods can be utilized with a variety of social media networks inside and outside of the classroom. This can create lines of communication among a large number of learners and educators, which has a significant impact on colleges and universities. The instantaneous contact through social media allows for a consistent flow of communication among learners and educators, which is essential to student participation, among other important aspects of learning and teaching. When it comes to improving education with technology, educators and faculty are often learners just as much as students, so everyone benefits from using social media for education. Moreover, as modern technology continues improving, educational practices must evolve alongside it.

Reports have shown that new technology should be implemented in all educational institutions, which is why social media would be beneficial if offered at more schools. The goal of the project is to make technology and social media networks part of the agenda for every educator and learner, so that everyone is enhancing their education and gaining a wealth of knowledge from valuable and reliable sources. Findings have also shown that social media are highly accepted among learners because they are a tool that allows students to communicate in non-face-to-face interaction.

Ultimately, social media have created a new way to communicate that promotes the interests of learners. The benefits of social media and education are countless. At the same time, the project can be designed to educate learners about the risks of using social media inside and outside the classroom. Findings have been conducted from reliable sources around the world regarding social media as a tool for education and consisted of merging diversity with learners. Educational institutions should thus embrace social media as a tool to improve education. Lastly, this method of teaching and learning will provide a friendly and exciting way for educators and students to communicate.

During the COVID-19 pandemic, social media became a vital tool in maintaining effective learning environments, bridging the gap caused by physical isolation. This study shows that social media greatly improved student engagement, collaboration, and academic skills. Alismaiel and Cifuentes-Faura (2022) support this finding, showing that social media encourages ongoing engagement and teamwork in educational settings. Likewise, Papademetriou et al. (2022) emphasized social media's value in offering accessible platforms for sharing resources and providing feedback, which aligns with the positive effects on students' learning experiences seen in the Virginia State study.

Finally, the findings reinforce that well-structured social media use can significantly enhance students' learning experiences. Ahmed et al. (2021) found that students who use social media for educational purposes tend to develop stronger collaboration skills and achieve better academic performance. However, Zhao et al. (2022) warned that excessive use may increase anxiety and stress, negatively impacting students' mental well-being and overall academic success.

These findings suggest that while social media can be a powerful educational tool, it must be managed carefully. Educational institutions should integrate social media in ways that maximize its benefits while minimizing its risks. This includes training students in digital literacy and encouraging interactive learning rather than passive scrolling.

Conclusion

Social media can help transform teaching and learning in the modern classroom as social media can provide an unprecedented wealth of information. The purpose of this project is to educate learners by introducing them to modern technology—including its components, advantages, and disadvantages—and how it can be used to enhance learning. This project has considered many factors related to educating using social media and popular social networks. This study has shown that such technology is readily available and its components can be used effectively for educational purposes. Some background, risk factors, and valuable material must be incorporated into the basic information supplied to learners as well as educators. The steps for the project will consist of mainly hands-on workshops.

Throughout the project analysis, surveys and observations will be conducted to inform the educators and learners to evaluate the process of the project. The goal is to enhance the project's progression to higher phases. Evaluations will be a critical component of the project when it comes to assessing and improving the progress of the educators and learners. The steps will be followed in this order: (1) basics and fundamentals; (2) Internet, apps, and other technology functions; (3) hands-on activities and workshops; and (4) inventory of educators' and learners' overall performance. Furthermore, evaluations will be used to increase the educator's competency and success with the project to have the most effective use of the new educational classroom. Moreover, the project is aware of the different speeds at which learners advance, the different styles of learning, and the variety of fields offered to learners. Therefore, once they are competent using modern technology and social media networks, educators and learners can proceed with utilizing social media as they see fit for the benefit of the learners. Although social media are already used by most students, they will be new as a tool used in the classroom for the purpose of education. Students will also be made aware of the disadvantages and risks associated with this new form of technology.

As social media, social networks, and modern technology continue to develop rapidly, educational institutions should embrace this new method of teaching to enhance learner education. If used wisely, the benefits to education could be profound. There are alternative strategies that can be applied by educators to help with student participation, such as blogs, as well as having special accounts for educators and learners. Overall, social media represent a powerful tool for communication at little or no cost. Increased use of social media in schools for educational purposes will increase communication and participation in the classroom, two key components in education. This approach will enrich students' learning experience and increase their interest. The use of social networks will also broaden the topics for discussion, as there is plenty provided in social media. The interaction between educators and learners can also be designed in a way that allows educators to monitor student participation more easily.

According to the results, social media can play an important role in the classroom as an educational tool. Educators can monitor learner knowledge through interactions on social media. Social media can also foster collaboration and cooperation through discussion, create meaningful dialogue, exchange ideas, and boost student interaction. This technique is an ideal way to have learners participate as large numbers of students are already using this tool to communicate, consume, and analyze information. The goal is for educators and educational institutions to take advantage of this tool and implement it effectively in the classroom.

Social media has significantly impacted the educational process by giving students easy access to knowledge sources and increasing opportunities for academic collaboration and interaction (Ahmed et al., 2021). However, Zhao et al. (2022) point out that unregulated use can have negative psychological effects such as stress and decreased focus, emphasizing the importance of clear guidelines to ensure that it is used to support educational goals rather than as a distraction.

These studies point out the possibility of social media as an effective educational tool when used in a methodical way. To achieve this, educational organizations should establish clear policies, promote digital literacy among students, and provide psychological support to help them strike a healthy balance between learning and recreational use.

Action Plan

The primary goal of this project is to introduce an engaging method of teaching and learning. A secondary goal is to establish communication and participation as the foundation for higher quality education. The resources have to be clarified to reach the goals and formulate the timeline of the project. Improving education with social media will help all learners gain useful knowledge of the new system of teaching and learning as they improve in other areas while communicating with their educators and classmates using designated social media networks.

The project will be organized with three structured steps, which will include the three major goals of this project: (1) improving education with social media, (2) building lines of communication, and (3) learning about the functions of the method of teaching and learning with social media. The steps will be conducted in chronological order and will cover the basics of the project. The first step will inform the students of the project's goals, how it will function, and other areas that need to be covered regarding technology. The second step will consist of building teams within the classroom that will be as diverse as possible. This will allow students to learn to mingle with different groups. The final step is to build the structure of the teams to effectively communicate and document daily communication between team members' participation.

This method and action plan will involve providing instruction and training for all educators as well as students. The administration will regularly evaluate changes in the project to make further changes to improve the structure when necessary. There will also be guidelines that apply to all educators and learners. Lastly, the strategy will allow students to communicate inside and outside the classroom and to share ideas and thoughts about assignments, exams, projects, and other classroom activities.

References

- Ahmad, M., Khan, S., & Rahman, A. (2021). Social media as a learning tool: Impact on student engagement and academic performance. *Computers & Education*, 173, 104297.
- Alismaiel, O. A., & Cifuentes-Faura, J. (2022). *Online learning, mobile learning, and social media technologies: An empirical study on constructivism theory during the COVID-19 pandemic*. *Sustainability*, 14(18), 11134.

- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 87. doi:10.19173/irrodl.v13i1.1027
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162–171. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.004
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2010). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119–132. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
- Kumar, K. (2014). *The effects of social networking sites on the academic performance of students in college*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/kasthuripriyanandakumar/brm-complete-assignment>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230. doi:10.1016/j.compedu.2016.01.012
- Papademetriou, C., Anastasiadou, S., & Konteos, G. (2022). *COVID-19 pandemic: the impact of social media technology on higher education*. *Education Sciences*, 12(4), 261.
- Power, E. (2012). *Online networking sites and student achievement*. Memorial University of Newfoundland.
- Sponcil, M., & Gitimu, P. (2013). Use of social media by college students: Relationship to communication and self-concept. *Journal of Technology Research*, 4, 1.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual): A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5). doi:10.1016/j.chb.2012.12.032
- Zhao, Y., Li, H., & Wang, J. (2022). The psychological impact of social media on students: Stress, anxiety, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 543-560.

استخدام منصات التواصل الاجتماعي لتعلم الطلاب: دراسة كمية

عبدالله بن سعيد الأحمري

أستاذ مساعد، قسم الصحافة والإعلام الرقمي، كلية الاتصال والإعلام، جامعة الملك عبدالعزيز

جدة، المملكة العربية السعودية

aalahmari@kau.edu.sa

المستخلص. تلعب وسائل التواصل الاجتماعي دورًا حيويًا في حياتنا اليومية، ويمكن أيضًا استخدامها في التعلم. عندما يتم توظيف التكنولوجيا الحديثة بشكل منتج في التعليم، تظهر ابتكارات عظيمة، مثل الاستخدام الحديث لوسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت وسائل التواصل الاجتماعي تساعد في تحسين العملية التعليمية لكل من المعلمين والمتعلمين. تم استخدام منهج كمي من خلال استبانة لجمع المعلومات حول أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية. شملت العينة 49 طالبًا دوليًا في مارس 2017 بجامعة ولاية فيرجينيا. تقدم هذه الدراسة أدلة على أن وسائل التواصل الاجتماعي تلعب دورًا مهمًا كأداة تعليمية داخل الفصل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، التعليم، التعلم، المعلم، المتعلم، الطالب الدولي.

Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis

Jolin Qutub

*Assistant Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Education,
King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia*

Jqutub@kau.edu.sa

Abstract. This study presents the use of interactive multimedia in tertiary education and its impact on e-learning. The researcher highlights the importance of a user-friendly interface in teaching aids and expresses concerns over the text-heavy and visually unappealing nature of current multimedia teaching content. The study adopts a qualitative approach using content analysis and collects samples of multimedia teaching aid from students at King Abdulaziz University. A total of 12 projects are analyzed using visual design principles established by scholars. The findings reveal the successful implementation of some design principles but suggest the need for more attention to the principle of hierarchy. The paper also provides recommendations for improving instructional images, videos, and animations. Although focused on Saudi Arabia, the study carries broader implications and offers valuable insights for instructional designers and educators in the Middle Eastern educational landscape. The research aligns with Saudi Arabia's Vision 2030, highlighting its relevance and potential for educational reform.

Keywords: interface design, visual design, multimedia principles, content analysis, usability inspection, and aesthetic appeal.

Introduction

In recent years, the use of Information and Communication Technology (ICT) has become increasingly popular in education (Moursund, 2005; Ratheeswari, 2018). The convenience of interactive multimedia has taken the place of the delivery of teaching materials in order to suit the contemporary learning requirements in a tertiary education environment (Krippel, 2010). The use of multimedia in teaching has become increasingly popular as a way to engage learners and provide them with an interactive learning experience (Nazir, et.al 2012). However, it is important to remember that the design of the multimedia elements should be done carefully and thoughtfully in order to maximize their effectiveness. Applying principles from multimedia design and visual design when creating teaching aids can help ensure that they are engaging, effective, and easy to use for both teachers and students alike (Najjar 1998). Visual design principles are core to multimedia design as they guide the organization, presentation, and impact of visual information. The use of these principles helps in creating an aesthetic, engaging, and effective multimedia design (Mayer, 2003).

As a lecturer at the Educational Technology Department at King Abdulaziz University KAU for over ten years, the researcher has observed poor implementation of visual design principles in students' projects. This has a negative impact on the appearance of student productions, particularly Multimedia Teaching Aids. In general, students exhibit successful execution of instructional design ID processes and receive appropriate critical feedback in the classroom environment. However, concerns emerge regarding the visual interface, as it appears to be excessively heavy on textual content and lacks a certain level of aesthetic finesse. This situation arguably inhibits the overall user experience (Galitz, 2007; Saffer, 2010).

Poor User Interface UI in teaching aids can significantly stunt the development of e-learning, hindering educators' and instructional designers' efforts to simplify teaching processes (Johnson, 2020). Nontransparent, inefficient, inflexible interfaces with too much information crammed into one small area can lead to students becoming overwhelmed as they struggle to comprehend the material in accordance with the cognitive load theory (Mayer, & Moreno, 2003; Paas, Renkl, & Sweller 2003; Stone et al., 2005). In this regard, evaluation has evolved into a necessary component of a feedback loop for continuous improvement: 'What gets measured gets noticed.' (Eccles, 1991).

With this research challenge identified, this research is carried out with the objective of providing an empirical evaluation of the visual design principles used in multimedia teaching content interfaces in comparison to the literature's recommended principles and element guidelines (Kamaruddin, & Sulaiman, 2016). It will lead to answering the research question, 'What are the design principles and characteristics applied by ID students that contribute to the appearance of a multimedia teaching content interface'?

This paper is structured in a methodical manner to effectively address the subject matter at hand. The first section provides a critical review and comparison of multimedia, interface, and visual design in relation to their significance as teaching aids, drawing upon relevant literature. This establishes the foundation for understanding the role of these components in educational settings. Following this, the paper examines the use of content analysis as a qualitative research method, as well as different approaches to evaluating the usability of e-learning products. Additionally, a comprehensive review of the universally agreed-upon standard framework for evaluating interface design, and some commonly accepted principles and methods that researchers and designers use as guidance are addressed. The proposed research methodology, limitations, and content analysis procedure are then described, specifically in relation to the visual design principles instrument. Subsequently, the study's findings are thoroughly discussed and compared to existing scholarly works. Finally, the paper concludes by summarizing the contribution of this research and addressing potential future research topics, thus emphasizing its significance in the field.

Literature review

In the modern era of education, multimedia teaching aids have emerged as a powerful tool to enhance the learning experience of students. These aids, often incorporating various forms of media such as graphics, videos, and interactive activities, have the potential to captivate students' attention and engender a deeper understanding of the subject matter (Kripple, 2010; Nazir, et.al 2012). However, to fully leverage the potential of multimedia teaching aids, it is crucial to adhere to certain appeal interface principles that ensure their effectiveness in facilitating learning. These principles, when applied in a formal and systematic manner, ensure that the multimedia aids engage, inform, and inspire students (Najjar, 1998).

Multimedia design Vs. visual design, Vs. interface design

Visual design, User interface design, and Multimedia design are three interconnected fields. Visual Design refers to the aesthetic appeal of any design work and how it communicates a message to the viewer (Leborg, 2006). It is all about the appearance of websites, apps, or any other multimedia. It involves the usage of images, color, shapes, typography, form, and layout to create a visually engaging and intuitive experience. A visual designer is responsible for creating an appealing interface that meets user needs while also reflecting brand identity.

On the other hand, Interface Design is a subset of user experience (UX) design that focuses mainly on the layout of functionalities of interfaces (Thimblebt, 1990). It can be a website or a mobile application or any software. The main goal is to make user interaction as simple and efficient as possible. It involves creating effective navigation components, buttons, or any other interactive elements. Therefore, it does not include the entire aesthetic aspect but more of the technical and functional part of the design.

Lastly, the Multimedia Design field involves the use of digital art, graphic design, and animation in the creation of interactive media. This could be in the form of websites, video games, videos, or promotional animations. Multimedia design requires knowledge and skills in multiple disciplines, including writing, art, computer programming, and visual design (Boyle, 1997). In summary, visual design considers the aesthetics and look of the interface, and interface design makes sure the functional layout is user-friendly, and multimedia design involves using various forms of media to convey or interact with users. The integration of these design aspects in teaching aids can provide personalized learning experiences and adjust to individual learners' needs (Johnson, 2020; Mayer, 2003). They can facilitate sequential (step-by-step) or global (holistic understanding) learning approaches, essentially promoting more inclusive, effective, and engaging educational experiences (Mayer, 2017).

Content analysis and Thematic analysis

Content analysis and thematic analysis are both methods used in qualitative research to analyze data, but they differ in their approaches and goals. Content analysis involves systematically categorizing and quantifying the content of textual or visual data. It focuses on identifying patterns, themes, and trends within the data while maintaining a

relatively objective perspective (Haggarty, 1996; Vaismoradi, et.al 2013). Content analysis aims to draw inferences and make conclusions based on the frequencies or relationships between categories or codes. It is often used to study large volumes of data, such as newspaper articles, social media posts, or historical documents.

On the other hand, thematic analysis involves identifying and interpreting patterns or themes within qualitative data. It aims to explore the subjective experiences, perspectives, and meanings derived from the data (Vaismoradi, et.al 2013). Unlike content analysis, thematic analysis is more flexible and interpretive, allowing researchers to deeply engage with the data to uncover nuanced insights. It involves a process of coding the data, generating themes, and refining them through iterative analysis (Vaismoradi, et.al 2013). Thematic analysis is commonly used in interviews, focus groups, or other forms of qualitative data that delve into individuals' experiences, opinions, or narratives. In summary, while content analysis focuses on quantifying patterns and relationships in large datasets, thematic analysis prioritizes exploring subjective experiences and uncovering meaning and themes within qualitative data.

Different methods of usability

Jakob Nielsen, a noted usability consultant, and expert, proposes various methods for evaluating the usability of a product (Nielsen, & Loranger, 2006). These techniques can be broadly classified into two categories: testing methods and inspection methods. First, Testing Methods include techniques like Usability Testing and Field Testing. Usability Testing involves real users using your product in a controlled environment, where their interactions and experiences are recorded and analyzed. However, Field Testing is considered another form of usability testing, that is conducted in the user's natural environment (Kallio, & Kaikkonen, 2005). Next, Inspection Methods involve experts who assess the usability of a product based on set usability principles. This includes Heuristic Evaluation, Cognitive Walkthroughs, and Pluralistic Walkthroughs (Nielsen, & Molich, 1990). To elaborate, Heuristic Evaluation is a review where usability experts review a product's user interface against a list of established heuristics (Nielsen's Heuristics or others). While Cognitive Walkthroughs are used to identify usability issues in the user interface design, focusing on how easy the system is to learn. Pluralistic Walkthrough, on the other hand, is a scenario-based walkthrough where a group of stakeholders walk through a scenario step by step and discuss potential usability issues.

Visual design principles and heuristics

Within the HCI literature, researchers can discover numerous design principles and usability heuristics (Albers, & Mazur, 2014; Nielsen, & Molich, 1990; Stone Et al. 2005). However, it is beyond the scope of this current study to delve into a thorough discussion of all these principles and heuristics. The current study does not aim to extensively explore all of these principles and heuristics. Instead, it will provide some well-established standards, commonly accepted principles, and guidelines for the purpose of knowledge rather than limitation.

There is a vast body of literature related to holistic design principles and frameworks that

could be used to evaluate the usability of any product or software. However, these frameworks do not directly speak to the aesthetic evaluation of educational products' interface design. To illustrate The International Standards Organization (ISO) has comprehensive standards related to the user interface and user experience design, among which the most notable is the ISO 9241 standard (Bevan, Carter, & Harker, 2015). Additionally, there are some ISO standards that offer best practices on how to approach usability, user-centered design, and human-computer interaction, all of which are essential considerations in visual design. These standards are ISO 13407 for the human-centered design process for interactive systems (Jokela, et al., 2003), and ISO 25010 for systems and software quality requirement and evaluation (SQuaRE) (Bevan, 2009). It includes a quality model defining 8 quality characteristics, one of them being "usability".

On the other hand, there are some well-known evaluation tools such as Nielsen's 10 usability heuristics are general rules of thumb for user interface design (Nielsen, & Molich, 1990) and Ben Shneiderman's "Eight Golden Rules of Interface Design" (Aottiwerch, & Kokaew, 2017). While not focusing specifically on aesthetics, they provide valuable insight into usability, which indirectly impacts aesthetics. If the product's interface is not usable, it won't matter how visually pleasing it is. Additionally, there are some commonly accepted principles and methods that researchers and designers use as guidance or tools for evaluating the aesthetic appeal of an interface, such as the Visual Aesthetic of Websites Inventory (VisAWI) (Abbas, Hirschfeld, & Thielsch, 2022; Moshagen, & Thielsch, 2010; Thielsch, & Moshagen, 2014). 10 principles for Good Design by Jong, et al. (2017), Aesthetic Scale by Lavie & Tractinsky (2004), Design principles and Elements Guidelines by Kamaruddin & Sulaiman (2020), and Visual Design Checklist for GUI Evaluation (Camargo, Barros, & Barros, 2018).

Methodology

This research utilized a qualitative methodology, employing content analysis as the chosen method. Samples of multimedia teaching contents were gathered using the snowball sampling technique from students enrolled in the College of Education, specifically from the educational technology department at King Abdulaziz University in Saudi Arabia. A total of 12 projects, each created by a different student, were gathered, and subjected to a thorough content analysis. The researcher deliberately endeavors to uphold objectivity and prevent any bias from influencing the analysis. These students are pursuing their master's degrees and have studied the course EDET 616 "Developing Educational Software" in two different years, 2020 and 2021. The analyzed multimedia teaching projects consist of educational software aimed at facilitating learning in various subjects and catering to different demographics. The subsequent Table 1 presents a comprehensive list of the collected samples, their topics, the year of creation, and the number of screens or slides they encompass. The total number of screens ranges from a minimum of 12 to a maximum of 55.

Table 1. Multimedia teaching projects details

Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational
Tools: A Detailed Content Analysis

<i>Sample number</i>	<i>Project Topic</i>	<i>Year creation</i>	<i>of Number of screens</i>
1	Controlling My Computer	2020	26
2	Virtual Classroom Evaluation tools	2020	36
3	Solar System	2020	23
4	Help Me with chemistry	2021	29
5	My Body is Mine	2021	40
6	Human Body	2020	26
7	Arabic Language Grammar	2021	20
8	Hajj Rituals	2021	12
9	Muslim Prayer and Ablution	2021	40
10	Genetics - DNA	2021	22
11	Intro to Thermodynamics	2021	12
12	Vaporization and Deposition	2021	18

The researcher used visual design principles and their characteristics established by scholars Kamaruddin & Sulaiman (2020) to evaluate students' multimedia teaching projects. Necessary ethical permissions have been obtained from the tool owner. This tool consists of a set of five interface design principles (consistency, hierarchy, contrast, balance, and harmony) and six design elements which are (text, color, image and/or graphic, animation, video, and audio). The list of principles and elements is then identified by thirty-eight characteristics categorized by the earlier design elements. A Likert Scale from very high, high, medium, low, very low, and not applied was used to quantitatively analyze the collected data via SPSS statistical analysis software.

This study is limited to multimedia teaching projects conducted by female students enrolled in the Educational Technology Department, who are currently in their third semester and have completed 24 credits towards their master's degree. It should be noted that these students have already acquired a solid understanding of the fundamental principles of creative design. Moreover, this analysis solely focuses on evaluating the applicability and appropriateness of the visual interface design through usability inspections and does not address the functionality or technical aspects of the user interface design which have already been assessed by instructors of the course.

Results and Discussions

Table 2. Descriptive statistics: mean, Minimum, maximum, and standard deviation for applying design principles.

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Balance	12	3.50	5.00	4.7500	.58387
Consistency	12	2.17	5.00	4.1250	.75252
Contrast	12	2.89	4.44	3.8889	.46421
Harmony	12	2.69	4.92	3.7372	.63809
Hierarchy	12	1.63	4.38	3.2813	.91099

An analysis was performed on Students' multimedia teaching projects, utilizing a set of visual design principles and characteristic guidelines established by international scholars Kamaruddin & Sulaiman (2020). The findings in Table 2 indicated that the principle of consistency was successfully implemented in the analyzed projects, demonstrating its significance as the foremost interface design principle (Wood, 2014).

The principle of Contrast ranked second in terms of its effective application, followed by harmony, and lastly Hierarchy. A noteworthy observation is that the principle of hierarchy, considered the second most important principle of design (Kamaruddin, & Sulaiman, 2020; Wood, 2014), was reported to be less effectively applied. It is crucial to carefully examine the reasons behind this and determine how to enhance students' understanding of this principle and its associated characteristic.

Table 3. Summary of interface design principles applied to students' Multimedia projects.

Principle	Characteristics Guidelines (Text)	V-high	High	Medium	Low	V-low	None
Consistency	Consistent font, size, placement, color	25%	50%	17%			8%
Hierarchy	Cluster, structured and Hierarchical	25%	50%	17%		8%	
	Animate underline only for attention	25%	25%	25%	8%		17%
Contrast	Short paragraph, Avoid all Capital Letters	59%	33%	8%			
	San serif copy, No decorative, script, black letter	84%	8%	8%			
	Contrast against background	84%	8%	8%			
	Use upper lowercase, limit length line						100%
Balance	Paragraphed in grid column, flush left.	83%			17%		
Harmony	Limit number of font type	16%	50%	17%		17%	
	Integrate – text & diagram appropriately		17%	17%	8%	58%	
Principle	Characteristics Guidelines (Color)						
Consistency	Consistent throughout pages	42%	33%	17%	8%		
Hierarchy	Groups contents, Hierarchical, functional	58%	17%	17%		8%	

Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis

Contrast	Contrast, foreground and background	83%	17%		
Balance					
Harmony	Consider Culture, field Associate	92%	8%		
	Avoid bright colors for long text	92%		8%	
	Aesthetically appealing and pleasing	17%	17%	25%	41%
Principle	Characteristics Guidelines (Image)				
Consistency	Consistent placement throughout pages	50%	17%	25%	8%
Hierarchy	Hierarchical to show importance, to emphasize	42%	25%	25%	8%
Contrast	Legibility, Contrast, Avoid picture as background	58%	25%	17%	
	Clear, Contrast avoid clutter for visibility	50%	25%		25%
Balance					
Harmony	Functional text & diagram appropriately		25%	25%	50%
	Consider Audience Level	75%	17%	8%	
	Appropriate to content, understandable	33%	17%	8%	42%
Principle (Animation)	Characteristics Guidelines				
Consistency	Consistency throughout the content	42%	25%	8%	25%
Hierarchy	Should not interfere with other content	42%	33%		25%
Contrast	For attention, comprehension & reminder	25%	42%	8%	25%
Balance					
Harmony	Identify user, needs & function	25%	42%	8%	25%
	Simple, minimal, speed not too fast	33%	42%		25%
	Aesthetically appealing & appropriate	8%	59%	8%	25%
Principle	Characteristics Guidelines (Video)				
Consistency	Visible placement, minimize usage	92%	8%		
Hierarchy	Mostly used for introduction	83%	17%		
	Incorporate user control button	58%			42%
	Breakdown videos by sub topic				100%
Contrast	Contrast, clarity against background	100%			
Balance					
Harmony	Understandable, simple, accompany audio	100%			
Principle	Characteristics Guidelines (Audio)				
Consistency	Consistency throughout	92%	8%		
Hierarchy					

Contrast		
Balance	Suit content & atmosphere, synchronize	100%
Harmony	Pleasant, coherent and consistent	100%

According to the data presented in Table 3, it can be observed that the multimedia elements of Video and Audio were extensively and appropriately utilized in students' multimedia teaching projects, displaying a high degree of correlation. However, the animation element, despite having similar corresponding characteristics, was inadequately applied. Conversely, the elements of Text, Image, and color were distributed unevenly across the spectrum, suggesting a random occurrence during the implementation process.

The findings indicate that students heavily rely on adapting educational videos and audio instructions in their multimedia educational projects. Of the integrated videos, 43% were sourced from unauthenticated publishers on YouTube, 29% were licensed materials obtained from the Saudi Ministry of Education website or its affiliated sites, 21% were from reputable international educational sites, and only 7% were originally created by the students themselves for the analyzed projects. Conversely, none of the integrated videos were properly credited or included alternative text captions ALT. Furthermore, all the videos examined were not broken down into sub-topics, contradicting the research by Fiorella & Mayer (2018), which suggests that learning with instructional videos is improved by segmenting them into manageable sections. Additional research and investigation are needed in order to understand why students prefer to use pre-made instructional videos rather than creating their own original ones. It is important to examine the reasons behind this reliance and whether students are aware of the copyright permissions associated with integrating these videos into their projects.

The results indicate a lack of effective utilization of animation in visual design, both as a standalone educational aid and as a tool for directing attention to important information within the learning context (Koning, et al., 2009). Previous research like Lowe (2004); Schmid, et al. (2009) ; Wijaya & Helmi (2018) supports the notion that animation serves as a valuable educational medium that influences and motivates students, enhancing their cognitive processes, particularly when dealing with complex subjects. The students utilized the "360 Articulate" authoring tool for their multimedia learning projects, which provides various features to incorporate animated characters and easily add animation to images, buttons, or text. Nevertheless, it appears that the students did not make optimal use of these capabilities, potentially due to their limited understanding of developing such elements. The researcher observed that Animation is not given adequate attention within the department. It is neither covered as an individual course nor incorporated into other courses within the Instructional Design Program at KAU. Therefore, it is recommended that the Department of Educational Technology at KAU address this issue.

Table 4. Descriptive statistics: mean, standard deviation, minimum, and maximum for applying design elements.

Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Audio	12	4.33	5.00	4.9444	.19245
Color	12	2.00	5.00	4.2500	.83030
Image	12	2.14	5.00	3.8690	.89621
Video	12	3.00	4.17	3.7778	.46239
Text	12	1.60	4.40	3.4667	.77028
Animation	12	.00	5.00	3.2222	1.99156

Table 4 clearly demonstrates that the color element was utilized more effectively compared to images and texts. The analysis indicates a proper application of consistency, hierarchy, and harmony in utilizing color. However, it should be noted that the majority of students tended to use primary colors in their designs and rarely experimented with new or modern color palettes. Furthermore, when students incorporated external images and videos, they did not take into account matching these elements with the previously used color palette on the software interface. Therefore, there should be an emphasis on instructors encouraging students to develop and design their own original instructional images and videos.

Several issues regarding the implementation of image elements were identified during the analysis. It was observed that a majority of the embedded instructional images were sourced from external resources, resulting in images with low resolutions, often appearing highly pixelized in students' projects. Furthermore, there was inconsistency in the styles of images used throughout the developed content. This means that within the same user interface, a mix of realistic photos, line art illustrations, and 2D or sometimes 3D illustrations were used, which goes against the principle of consistency as mentioned by Wood (2014), and increases cognitive load. (Mayer, & Moreno, 2003). Additionally, another common issue was the incorrect proportions or aspect ratio when integrating adopted images, due to inadequate resizing methods.

The implementation of the text element was found to be suitable. The majority of projects demonstrated satisfactory adherence to the principles of text type, color, and size. Nonetheless, there was one aspect of the contrast principle that was not applied completely, which the researcher attributed to the use of the Arabic language, where capital letters are not required. This supports the suggestion to develop an Arabic version of the visual design principles.

Conclusion

In the field of e-learning, a poorly designed user interface (UI) in teaching aids can have a detrimental impact on the development of educational materials. This can hinder the efforts of educators and instructional designers in simplifying teaching processes. To address this challenge, an extensive analysis of content was conducted to identify which

design principles and characteristics are applied by instructional design students in their multimedia teaching aids. The results of the study reveal that students do adhere to the significant visual principle in all aspects. However, the principle of hierarchy requires more attention, as it is considered the second most important design principle. Furthermore, while video and audio elements are extensively and appropriately utilized by students, the use of animation elements should be improved to enhance students' ability to create original educational animations. Lastly, the color element is more effectively utilized compared to images and texts. Based on the findings of this study, further research should be conducted to explore the interface design applied to multimedia teaching aids. Despite the study being based on a local context, it can have broader implications and provide general insights on a global scale. This study holds significant potential benefits for instructional designers and educators within Saudi Arabia and the broader Middle Eastern educational landscape. Moreover, it aligns with the goals and objectives outlined in Saudi Arabia's Vision 2030, highlighting its relevance and potential for educational reform.

References

- Abbas, A., Hirschfeld, G., & Thielsch, M. T. (2022). An Arabic Version of the Visual Aesthetics of Websites Inventory (AR-VisAWI): Translation and Psychometric Properties. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-11.
- Albers, M. J., & Mazur, M. B. (Eds.). (2014). *Content and complexity: information design in technical communication*. Routledge.
- Aottiwerch, N., & Kokaew, U. (2017, July). Design computer-assisted learning in an online Augmented Reality environment based on Shneiderman's eight Golden Rules. In 2017 *14th International Joint Conference on Computer Science and Software Engineering (JCSSE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Bevan, N. (2009). International standards for usability should be more widely used. *Journal of Usability studies*, 4(3), 106-113.
- Bevan, N., Carter, J., & Harker, S. (2015). ISO 9241-11 revised: What have we learnt about usability since 1998?. In *Human-Computer Interaction: Design and Evaluation: 17th International Conference, HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2-7, 2015, Proceedings, Part I* 17(pp. 143-151). Springer International Publishing.
- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Prentice-Hall, Inc..
- Camargo, M. C., Barros, R. M., & Barros, V. T. (2018, April). Visual design checklist for graphical user interface (GUI) evaluation. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Symposium on Applied Computing* (pp. 670-672).
- Eccles, R. G. (1991). The performance measurement manifesto. *Harvard business review*, 69(1), 131-137.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2018). What works and doesn't work with instructional video. *Computers in Human Behavior*, 89, 465-470.
- Galitz, W. O. (2007). *The essential guide to user interface design: an introduction to GUI design principles and techniques*. John Wiley & Sons.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis?. *Medical Teacher*, 18(2), 99-101.
- Johnson, J. (2020). *Designing with the mind in mind: simple guide to understanding user interface design guidelines*. Morgan Kaufmann.
- Jokela, T., Iivari, N., Matero, J., & Karukka, M. (2003, August). The standard of user-centered design and the standard definition of usability: analyzing ISO 13407 against ISO 9241-11. In *Proceedings of the Latin American conference on Human-computer interaction* (pp. 53-60).

Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis

- Jong, C. W., Klemp, K., Mattie, E., & Goodwin, D. (2017). *Ten principles for good design: Dieter Rams: the Jorrit Maan collection*. Munich: Prestel,[2017]..
- Krippel, G., McKee, A. J., & Moody, J. (2010). Multimedia Use in Higher Education: Promises and Pitfalls. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2.
- Kallio, T., & Kaikkonen, A. (2005). Usability testing of mobile applications: A comparison between laboratory and field testing. *Journal of Usability studies*, 1(4-16), 23-28.
- Kamaruddin, N., & Sulaiman, S. (2018). Understanding interface design principles and elements guidelines: A content analysis of established scholars. In *Proceedings of the Art and Design International Conference (AnDIC 2016)* (pp. 89-100). Springer Singapore.
- Kamaruddin, N., & Sulaiman, S. (2020). A Content Analysis on Interface Design Principles and Characteristics of Tertiary Teaching Aids. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 5(S11), 145-149.
- Koning, B. B., Tabbers, H. K., Rikers, R. M., & Paas, F. (2009). Towards a framework for attention cueing in instructional animations: Guidelines for research and design. *Educational Psychology Review*, 21, 113-140.
- Lavie, T., & Tractinsky, N. (2004). Assessing dimensions of perceived visual aesthetics of web sites. *International journal of human-computer studies*, 60(3), 269-298.
- Leborg, C. (2006). *Visual Grammar: A Design Handbook (Visual Design Book for Designers, Book on Visual Communication)*. Princeton Architectural Press.
- Lowe, R. K. (2004, December). Animation and learning: Value for money. In *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (Vol. 12, pp. 558-561).
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, 13(2), 125-139.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, 33(5), 403-423.
- Moshagen, M., & Thielsch, M. T. (2010). Facets of visual aesthetics. *International journal of human-computer studies*, 68(10), 689-709.
- Najjar, L. J. (1998). Principles of educational multimedia user interface design. *Human factors*, 40(2), 311-323.
- Nazir, M. J., Rizvi, A. H., & Pujeri, R. V. (2012). Skill development in multimedia-based learning environment in higher education: An operational model. *International Journal of Information and Communication Technology Research*, 2(11).
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2006). *Prioritizing web usability*. Pearson Education.
- Nielsen, J., & Molich, R. (1990, March). Heuristic evaluation of user interfaces. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 249-256).
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.
- Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 45-47
- Saffer, D. (2010). *Designing for interaction: creating innovative applications and devices*. New Riders.
- Stone, D., Jarrett, C., Woodroffe, M., & Minocha, S. (2005). *User interface design and evaluation*. Elsevier.
- Schmid, S., Yeung, A., George, A. V., & King, M. M. (2009). Designing Effective E-Learning Environments-Should We Use Still Pictures, Animations or Interactivity?. *Chemistry education in the ICT age*, 235-247.
- Thielsch, M., & Moshagen, M. (2014). Visawi manual (visual aesthetics of websites inventory) and the short form visawi-s (short visual aesthetics of websites inventory).

- Thimbleby, H. (1990). *User interface design*. ACM.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- Wijaya, H., & Helmi, R. (2018). Animation effectiveness for E-learning with progressive web APP approach: A narrative review. *International Journal of Engineering and Technology* (UAE), 7(4), 112-120.
- Wood, D. (2014). *Basics Interactive Design: Interface Design: An introduction to visual communication in UI design*. Bloomsbury Publishing.

فك رموز مبادئ وخصائص تصميم الواجهة في أدوات التعليم المتعددة الوسائط: تحليل مفصل للمحتوى

جولين أديب قطب

أستاذ مساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز،

جدة، المملكة العربية السعودية

Jqutub@kau.edu.sa

المستخلص. تُقدِّم هذه الدراسة عرضًا لاستعمالات الوسائط المتعددة، والمعروفة أيضًا بالمليميديا، في سياقات تعليمية مختلفة وتقييم تأثيرها في ميدان التعليم الإلكتروني. تناولت الباحثة في هذه الدراسة الأهمية البالغة لتصميم واجهات المستخدم التفاعلية سهلة الاستخدام وصديقة للمستخدم، من خلال تناول المشاكل المتعلقة باستخدام واجهات تفاعلية مثقلة بالنصوص وضعيفة الأثر البصري، والتي تظهر بوتيرة مرتفعة في المحتويات التعليمية العربية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لفحص أمثلة من منتجات تعليمية تفاعلية قائمة على الوسائط المتعددة من إنتاج طالبات جامعة الملك عبد العزيز. جرى تحليل اثنتي عشرة واجهة مستخدم لهذه المنتجات التعليمية ومقارنتها بمعايير التصميم البصري. وأظهرت النتائج بروز نجاح الطالبات في تطبيق جوانب مختلفة من معايير التصميم البصري، بيد أن الدراسة أوصت بالتركيز أكثر على معيار التدرج الهرمي. علاوة على ذلك، أوردت الباحثة توصيات معينة لتعزيز نوعية الصور، الأفلام، والرسوم المتحركة الخاصة بالمواد التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تصميم الواجهة، التصميم البصري، مبادئ الوسائط المتعددة، تحليل المحتوى، فحص قابلية الاستخدام، الجاذبية الفنية.

A Brief Survey of the Images of Woman in Selected 19th and 20th British and American Literary Works

Khalid Hassan Alqadi

Assistant Professor of English, Department of English Language, Faculty of Arts and Humanities, Jazan University, KSA

Abstract. This paper explores the representation of women in selected works from the 19th and the 20th century fiction and non-fiction. It attempts to expose the role played by women in literature and their image through their own eyes and the eyes of male writers, especially in American literature. Women are seen by some authors as objects and by others as subjects. She is the muse for some writers whereas she is the villain for others. The paper is organized in three main sections. Section 1 discusses how women are generally perceived and represented. It tackles certain issues related to cultural, political and historical contexts. The paper discusses the women role playing and how their role is depicted differently depending on who sees them and in what context. The paper also tries to debunk some prevailing assumptions that stigmatized certain writers like Ernest Hemingway's women role playing in his fiction. It also presents the challenges women had to face during their journey to emancipation. Section 2 depicts the image/s of women by the same gender works i.e. women writing about women. It addresses the questions: Would there be a relevant difference if women's image is discussed through the eyes of women critics and writers? Is there a feminist view of the women role-play in question alongside that claimed by men? Are the issues discussed and themes different? Would her image be better than that in male writers' works? The final section of the paper concludes by presenting the major stereotypical images of women in Literature. Ranging from narcissistic, demanding, and submissive to virtual, pure, and angelic.

Keywords: woman images, stereotypes, American literature, woman role, influence, modern novel, literary criticism, modernism, feminism, critique.

Introduction:

Women in literature may be looked at through a variety of approaches. The woman may be a character in a novel, either the main character like a muse, or a protagonist among others. She may also be the writer of the novel. Her place, subject position, and role are not always easy to specify but fluid. Her image has evolved through time, and was seen differently depending on whether she is the muse, the inspiring woman, the centre of the writer's expectations and desire, or a family member, mother, sister, daughter or spouse. Women were presented as angel and evil, seemingly; both venerated and rejected. Initially described as a secondary passive character, she has become gradually as 'active' and empowered as men.

Talking about “*Women*” is a tricky task. What kind of woman are we talking about? Is she the man’s great dream in American literature? Is she the hard-working, amazingly strong, independent woman? Is she the desired object for whom men fight? Is she “Eve”, responsible for all sins and men’s destiny? Is she abusive or abused? Is she Authoritarian or weak?

The paper attempts to dwell on the role played by women in literature and their images through the eyes of male writers, especially in American literature. Women are seen by some authors as objects and by others as subjects.

Amy Ling, a feminist critic believes that literature represents the written voice of a specific group of people at a specific time. Things change, so do the role and the image of women. Readers can grasp the change through the lens of feminist criticism.

The rest of the paper is, thus, organized as follows; section 1, entitled “*Image of women in literature*”, exposes the way women are described and presented in some novels and essays. Section2: “*Female writers*”, approaches women no longer as a theme or a character in a literary work, but as writers. It is a “*Women seen by women*” approach discussing women’s vision of their gender and finally, section 3 concludes with some deductions on what is inferred.

Image of Women in Some Works of Fiction and Non-fiction Mainly by Men:

America was initially found by immigrants from Europe as accidentally discovered land. The first American woman was named “Virginia”. Indian or native American women were seen as property, looking after the house while the husband went to war or went hunting. Women, in some parts of the country were not treated better than slaves. However, this could not be generalized. Women’s status was not the same in southern America, northern America and western America. The contexts were different and so were the needs. America is a mixture of various cultures, backgrounds, beliefs and colors. Therefore, there is not a typical scheme through which women can be seen, even if there may have been a trend.

Women play different roles depending on who describes them. They were beloved, and worthy to be worshiped creatures for some authors while they were vicious, unfaithful and trivial creatures for others.

Conrad Richter, Pulitzer Prize winner, for his “Awaking Land Trilogy” (“the trees (1940), the fields (1946), the town (1950), presents a typical portrait of Sayward, the main character of the novel. She’s pure, strong and virtuous but realistic; a common image of women in American literature. She is a woman devoted to her husband and children. She finds herself responsible for her family; the mother being sick and the father having disappeared. She fights to preserve the essential values, works with her bare hands and is aware of her responsibilities towards her ten children. Sayward is pictured as a pillar, a symbol of wisdom, strength and as the incarnation of New-England myths. She is a matriarch for her family.

Faulkner does not give us a glorifying vision of women. He portrays the woman through the character of a hypochondriac, abusive mother, who becomes an extremely nostalgic person, constantly regretting her youth. A negative image of women is also drawn by Richard Wright, the author of “*Black Boy*”. He draws the picture of a non-understanding woman. Women, in his autobiographic novel, rise as obstacles to his own freedom and intellectual progress. However, Kenneth Florey, a critic, insists on not limiting oneself to such superficial interpretations. He rather sees these women as overprotective.

For Margaret Mitchell, the author of the well-known "Gone With The Wind", Scarlett's mother is concerned about customs and rules. She is a cool, wise and calm woman. Living in Georgia, the cotton growing land, and married to an Irishman -her second husband-, she "grew up learning how to carry her burden". The burden refers to her life which is neither happy nor unhappy. Women must not show their sorrow or dissatisfaction or even intelligence.

Southern women are strong, determined and yet delicate and loving even if they struggle to not let their feelings show. Such is the case for the main character of "Gone with the wind", she is amazingly tough, strong-minded and resolute. Despite what she went through, her attachment to the land provides her with resolution and some kind of peace.

In fact, southern literature is inspired by women's mystically compelling central image. Women are either corrupted and perverted but precious idols (Faulkner and Williams Tyrone), or exiled princesses (Robert Penn Warren, Truman Capote).

However, later on, the American civil war has changed this status; the image is no longer mystic.

Then, there is the western woman. In Edna Ferber's "Cimarron", published in 1929, the heroine, Sabra, has a great role in the march towards the west. Sabra the character, a conventional and well-bred woman, travels following her husband. She reflects, extraordinarily well, the pioneering spirit of the women of that period in America.

She's the typical heroin; travelling, struggling to live, strong, simply dressed, rather innocent and a good housewife at the same time. Sabra was constrained to live in the far west, and hence becomes obliged to do it all by herself. She turns out to be a brilliant businesswoman, settling the new bases of a new society model. She incarnates the symbol of deep simplicity and integrity. She is a triumphant spouse and mother, both innovative and conservative. Kind of a myth, Sabra is the symbol of the beginning of the emancipation of women.

Women are no longer the angelic passive myths they used to be for puritans and southern cow-boys. Men became conscious, at least in literature, through works like "Cimarron" of the overwhelming role and impact of women in their lives. The image men had drawn of women was no longer sufficient.

In Ernest Hemingway's "The Short happy life of Francis McComber" Margot, the female character is badly described. "She's cruel, but they're all cruel". Margot cheated on her husband, McComber, and even more killed him, and it was not surprising. She's no longer the angel she used to be. She's evil, the rival of men. Even if she may look pretty from outside, inside, she "*seems just about as ugly as a buffalo and even meaner*". Wilson, a male character in the novel, the man with whom Margot slept, considers her cruel and predatory. He knew she cheated before and even if he doesn't go after wives, he doesn't turn them away when they deliberately come to him. Women are sometimes unkind and malicious in some works of Hemingway. Hemingway's vision was believed to be non-glorious. She is a non-intellectual, sexual object. It was believed to be the perception Fitzgerald had of women too, as described and revealed in his fiction.

James Jones's "*From Here to Eternity*" was published in 1951. The novel reveals a very negative image of women, "*the eternal degradation of being a woman*" writes James Jones, of them, in his book. One should never forgive women for the trap they lay for men, and marriage is the worst trick of all tricks. Women are denounced as morbid, absurd and meaningless beings, meant to remain in the shadows. They take profit from their husbands, ex-husbands and men who cross their ways. At some point, the relationship between men and women is a battle, and each one wants to be the commander, the person in charge in the pair.

Another type of woman frequently encountered is the adulteresses, marked with the scarlet letter. Nathaniel Hawthorne's famous novel is an example. However, you can't hate these women because at the end you can still see that they are disrespected, hated, and despised them.

Men seemed to dislike honest women. You can't punish them, they've done nothing wrong, and especially "Mothers": the origin of every coming human being. Mothers are the center of the social system. She is the reason of the men's existence, yet she has been persecuted, by a group of writers.

Philip Roth's "*Portnoy's Complaint*" is a rebellion against abusive mothers, harassing their children. There is always something to refer to the power of mothers, he noticed, and even when the character Portnoy decided to go back to his homeland, it was called "*motherland*", as if to emphasize the omnipresence of that word "mother". There is always a recall of the mother. Portnoy complains about what a lot of writers think.

In Philip Wylie's "*Generation of Vipers*", the woman is the mother of all sins, she's responsible for robbery, wars, chaos, greed and depression. She is a sedentary power, a major obstacle to the dream of freedom. Philip Wylie has been accused of being misogynistic, because of his opinions. He uses the word "momism" to show, ironically, the need for the mother's presence everywhere, "*disguised as good old mom, dear old mom, sweet old mom, your loving mom, and so on, she is the bride at every funeral and the corpse at every wedding*". Despite his unsympathetic statements against women as mothers, Wylie refuses to be seen as misogynistic, and says that few have caught the tremendous love hidden in his revelations, even when he describes her as follows; "*Mom is a human calamity. She is also, like every calamity, a cause for sorrow, a reproach, a warning siren and a terrible appeal for amends. While she exists, she will exploit the little "sacredness" we have given motherhood as a cheap-holy compensation for our degradation of woman: she will remain irresponsible and unreasoning--for what we have believed of her is reckless and untrue. She will act the tyrant--because she is a slave. God pity her--and us all!*" (Philip Wylie 335).

Fortunately, all the male writers don't share this vision. John Steinbeck portrayed strong nurturing mothers in "*Grapes of Wrath*", emphasizing their determinant and positive influence.

Mark Twain, without being as discontent as Wylie, describes women as an obstacle to his male character freedom. In "*The Adventures of Huckleberry Finn*", Mark Twain described how women are constrained by social codes and forces. This great classic is often regarded as a boy's journey and given a male friendship emphasis. It is a quest for freedom. Women are presented in a way that stresses the main difference between male and female: mobility. Men travel and move without restrictions. In the novel,

Huck and Jim travel a lot. So does the Duke. Huck longs to flee the world he lives in, and through him Twain dresses his perception of a confined, restricted world that motivated his desire to escape aunt Sally's plan to "*adopt ... and civilize him*".

Women are limited in typical spaces, usually their homes, a fact that underlines the conventional ties of women to the domestic space. And even when a female character, Sophia Grangerford, decides to defy the patriarchal authority and to leave her assigned space, Mark Twain suggests through the novel what she may face for breaking the rules.

In the novel, three categories of women are described: mothers and mothers' substitutes, single women without children and young women/ girls. Mothers belong to the domestic space and have enough authority to maintain order within the household. Ol' Miss Watson is described as harsh and insensitive. She represents Twain's vision of the early nineteenth century hypocrite society, especially those professing religious beliefs while owning slaves. Ol' Miss Watson's tactlessness is perhaps due to the fact of having been neither a mother nor a wife.

Through another female character of the novel, Emmeline Grangerford, Twain criticizes women's artificial behavior. Emmeline is, like many other women, a symbol of a pseudo-aristocratic society.

Moreover, women are also seen by Twain as targets for men, especially when they tend to be compassionate and vulnerable. In effect, young women like the Wilks sisters may easily become victims "*in a society that accepts appearances as reality*". Melissa Pennell (2003) explains that similar thoughts about women vulnerability lead to the nineteenth century belief that women need protection, that they are weak creatures. Such assumptions underline the balance of power between the two genders. (Pennell 358).

"*Last Exit to Brooklyn*" (1964), the most famous book of Hubert Selby, expresses the disgrace, insanity and journey to hell of the American society. "Tralala" is a short story from the novel, and Tralala is the name of a girl, making a living by stealing men and offering herself to them for almost nothing. Women are a sexual object, and authors like Tennessee Williams, Henry Miller and Norman Miller exhibit their virility, power, disgust and rage they have towards women, or at least some kinds of women. Women are used and abused, and the male characters in the novels find it natural and rather a right. There is that echo whispering "*women charmed me and I'm taking revenge*".

The status of women has been degraded here, and she is no longer a muse, a princess in a fairy tale, a passive or an obedient creature, but she is a second-class creature and she is seen as evil. She is corrupted and perverted by misery. In this context, male authors Stephen Crane and Theodore Dreiser, among others, portrayed women "*as poor slum girls and prostitutes abused by their surroundings*"¹. In Dreiser's "*Sister Carrie*", the heroine is rejected by her friends and family after having an affair with a traveling salesman.

In Truman Capote's "*Breakfast at Tiffany's*", the image of women as dependent on men's wealth and support remains more glamorous. There are not such obscenity and cynicism like those encountered in Selby's "*Last Exit to Brooklyn*".

The female character Holy Golightly is a jobless young country girl, spending her time with wealthy men, wishing to marry one of them. These men take care of her and support her financially. They take her to restaurants, buy her presents, and give her money. She seduces and uses them.

However, in Melville's *Moby Dick*, one can notice the absence of female characters. Indeed, if women had a certain position or role to play in some literary work, they have been simply and deliberately absent in other works. Stephen King's work is an illustration of this fact. The author himself admits not being eager to have female characters in his fictions. Women do not inspire Stephen King as characters.

Philippe Hensen argues that, against odds, women are not really that absent. They are reflected through the image the author transmitted of them, even when absent. They are shadows, connected to his characters, and that's what is fantastic about fictional literature. Protagonists may be driven by a female power, a thought of a woman, a shadow or a fictive woman. She may only be present in the character's mind, and that doesn't make her less important.

James Baldwin points out another fact. He underlines that there is a difference between black and white American writers. Their ways to see and experience things are not similar, at least at a certain period of American history. Women don't have the same perception, lives or status. All American women aren't white. Black and white women seem to live in two separate worlds. White women tend to be rich women compared to black American women. They suffer from the unjust results of "double consciousness" as illustrated by the African American thinker W. E. B. Dubois.

Ernest Gaines's "Autobiography of Miss Jane Pittman", reflects the path of a black woman and all what she has been through. The stories of Willa Cather, Alice Walker, and the poems and autobiography of Maya Angelou as well as other black women writers show this much better.

But what do women think of themselves as women? Whether they are female critics or female writers, the female vision of women is different from what a male perception gives. This point deserves a further discussion, which will be conducted in the next section.

Female Writers and Critics: "Women Seen by Women" Approach:

Would there be a relevant difference if women's image is discussed through the eyes of women critics and writers? Is there a feminist view of the question alongside that claimed by men? Are the issues discussed and themes different?

To begin with, being a female writer may be considered by itself a form of rebellion against the domination of men in a traditional society, in which women have to move into an already established space, with established standards and codes.

Jerilyn Fisher and Ellen S. Silber argue that a feminist reading of literary works helps in revisiting and updating the image of women and the role they played in classical work as well as in contemporary work. Such a task contributes to a renewal of an old-fashioned vision of labeled women.

Pearl Buck, in 1941, states that women are sometimes over-rated in the wrong way and that Eve is never satisfied. She criticizes the way men treat women. In her book "*Of Men and Women*", she insists on the necessity for women to give up some of their privileges which include their laziness, unwillingness to think and make decisions,

them being irresponsible and capricious, comfortably hiding in their homes instead of facing real life, making real decision and steps forward.

Feminist criticism appeared in America by 1963, with the publication of "*The Feminine Mystique*" a book by Betty Friedan, who condemned the post war women's situation especially with the triumph of conservative values. She exposes the suffering and dissatisfaction of women and claims absolute liberation for women, not only civic. She attacks male writers such as Miller, among others.

Then, the feminist movement grew thanks to the contribution of Kate Millet's "*Sexual Politics*", referring to the unacceptable supremacy of male. She based her criticism on the perception male writers had of women. She discussed the literary works of D. H. Lawrence, Henry Miller and Norman Mailer among others.

In 1979, Sandra Gilbert and Susan Gubar published "*The Mad Woman in the Attic. The Women Writer and the Nineteenth-century Female Imagination*". The book deals with English writers Jane Austen, Charlotte Bronte and George Eliott. Their literary work has been referred to as the expression of a man-oriented society, detectable both in real life and in art.

In colonial America, female writers were discouraged. Puritans believed that reading and writing were not appropriate for women, for they diminish her physical and mental abilities. Despite the fact that women had to fight for their place as writers and tried to influence the image of female characters as it is exposed in several literary works, we should mention that unexpectedly, the first American writer was a woman. Anne Bradstreet (1612-1672), immigrated to America with her family. Her husband has been the governor of Massachusetts Bay Colony. Although a lot of her poems were religious, she wrote several ones describing her love for her husband and children ("*To my dear and loving husband*"). She also wrote to describe the uncomfortable conditions the first generations of colonists lived in. but, being herself a female writer didn't make her really assume such a position. She was in constant doubt of the propriety of her literary work.

One could notice that at the beginning, European-American women settlers had a role to play and had a respectable position. Women could freely communicate their feelings, and it was common to encounter female-made literary work.

In fact, eighteen women emigrated from England to the new world in 1620. Only four survived the first year. An interesting fact is that women, freely expressing themselves at the beginning of the colonization period, have progressively left the scene for men's domination. Colonial period had attested of the prosperity and the influence of female writers. Women and minorities have been gradually excluded, especially and surprisingly, with the independence period.

Therefore, women writers have been looking for a new order not for equality with men but a new way of considering things with themselves at the center.

In 1797, in Hannah Webster Foster's "*The Coquette: Or, The History of Eliza Wharton*", the writer published what may likely be called a guide for women. She exposes the main concern for women in that period, that is, finding an appropriate husband. Different sorts of marriage are described; Eliza's mother's marriage to a clergyman, her cousin's to a loving officer, or her friend's marriage to a wealthy man. The female character, Eliza, rejects all these social schemes and chooses to fall for a

seducer. Her choice was hazardous and impulsive. She died rejected by her family and friends, after giving birth to her child. The novel is seen as both a presentation of the options offered to women but also as warnings of what may happen if they behave wisely.

By the 19th century, novels became the main means to transpose real life issues into fictions. Female writers began to be famous and more important to be recognized as writers. Austen, Charlotte Bronte, Emily Bronte and George Eliot were publicly accepted alongside male writers such as Dickens and Tolstoy for their literary work was constantly dealing with social issues. However, the fact that George Eliot, Mary Anne Evans being her real name, chose to write under a fake male name so that her work would be taken more seriously underlines male domination and discrimination against female authors at that time. One of the Bronte sisters, Emily, couldn't get her novel published the first time. Then, it was finally published but, just like Eliot she had to use a male name, Ellis Bell. Her only novel "*Wuthering Heights*" (1847) is now considered as an English classic.

Concerning what women thought of their situation or of women's situation in general, female writers have demonstrated mitigated positions towards woman's conditions and lifestyle. Some writers find it natural to celebrate the obedience and domesticity of women. That is the case for Kathleen Thomson's "*Mother*" published in 1911.

Some other writers rejected and defied a lifestyle judged oppressive and inconvenient. The female character of "*The Awakening*", a novel by Kate Chopin, escapes "*an emotionally sterile marriage*".

The issue of marriage was exposed twice in Charlotte Perkins Gilman writings, through "*The Yellow wall-paper*" in 1892, and "*Herland*" in 1915. The latter is described as feminist and utopian.

Willa Cather, in her book "*O Pioneers!*" published in 1913, reveals a portrait of an intellectually brilliant young woman, who inherits her father. Thanks to her wisdom and strong faith in land, she is rewarded prosperity. The success and happy life of the female character go further when she marries her soul mate and the writer describes how her character enjoys both sexual and intellectual fulfillment.

Literature was used by women to break up with conventional codes set for women. "*The Rose Door*" (1911), a novel by Estelle Baker as well as "*Daughter of Earth*" (1922) by Agnes Smedley, both dealt with prostitution as a consequence of traditional perceptions of womanhood and marriage. It's a social issue, generated by society's perception of women.

Virginia Woolf's essay "*A Room for One's Own*", published in 1929, reflects what female writers endured while working at their art and craft. A famous sentence quoted in the essay says: "A woman must have money and a room of her own if she wants to write fiction".

In fact, the literary feminist work of Virginia Woolf, "*A room of One's Own*" is composed of two lectures in which Woolf described the place men reserved for women in society. Men consider women part of places like home, nursery and conjugal bed. They were not allowed to access libraries, have an education, a space of their own and even to be alone. Readers of men's novels and books may think, wrongly, that women are of great importance, "heroic but mean, splendid but sordid ...as great as men", but she insists that it is only in fiction. Women were beaten, ignored, starved and forced to marry whoever her family chooses for them. They were what society dominated by

men wanted her to be. Woolf writes that “women have served all these centuries as looking glasses possessing the magic and delicious power of reflecting the figure of men at twice its natural size”. She rebels against the woman as angel in the house image, wittily.

One of the major writers of the mid-20th century is Doris Lessing. She wrote about communism, feminism, world calamity, women’s conditions as well as women’s relationships to others. Her “*The Golden Notebook*” (1962) describes the hard conditions of a female writer, and is considered as a classic feminist work.

Edith Wharton was the first author to win a prize, and it was the Pulitzer Prize for literature for her book “*Age of Innocence*”.

As to what women thought of male literary work, it may be interesting to reconsider some of the classic novels and see if female critics’ interpretation of women’s image differs from male critics’ interpretation.

Reconsidering Hemingway’s look at women, Susan F. Beegel tells that Naomi Grant was the only woman, among the seventeen having written about Hemingway during the decade after he died, who reconsidered Hemingway’s female characters. Naomi dared to challenge and revisit a male-oriented point of view. Followed by several women critics later on, Hemingway’s literary work has been rediscovered.

Debra Modellmog talks about a reevaluation of Hemingway’s reputation and life. Earlier male critics –like Philip Young- discussing his work, offer misguided and superficial interpretations of the image he had of women.

Rena Sanderson, a female critic, points out to the fact that Hemingway was closely surrounded by women. All his wives were professional female writers, except Hadley Richardson. Still, Hadley used to proofread his novels before he submitted them.

Nancy R Comley, discussed Hemingway’s “*The Sun Also Rises*” and explored the main female character Brett Ashley. She argues that the negative women’s image reflected is due to “primarily male” critics. The awful image presented by male critics of Hemingway’s work could not reflect Hemingway’s vision. While critics show Brett Ashley as bad person, Nancy Comley states that Hemingway, through his text, made clear that she is not. Hemingway tells that Ashley was not satisfied with her situation or with what she was pushed to do. The fact that the writer makes his character refuse to be evil proves that he doesn’t think she is. Some empathy is here shown here. Hemingway’s female characters, as well as all his characters in general, are complex, intriguing and not easy to get. This is the reason that makes critics have a superficial reading and interpretation they think to be Hemingway’s. Feminist critics state that these interpretations reflect the critics’ vision rather than Hemingway’s. Hemingway does not tell much about his female characters when they are not just metaphors presented through natural feminine elements. In depth studies of his work invite the reader to go further than a mere common male/female distinction, when men and women are the characters, and to pay attention to the male and female gender of nouns used in the novels.

In, this context, Susan F Beegel, while studying “*The Old Man and the Sea*”, rejects the idea of woman’s absence, as well as the idea of considering the sea simply as a place, or as an element of nature. “*The feminine voice resonates throughout his*

work in often surprising ways". For Beegel, Hemingway's Sea is a living character, just as important as Santiago. The sea is the metaphor for women or goddess and the relationship between the sea and the male character suggests a relationship in a couple. The sea is definitely not a safe romance, the way Hemingway draws it.

In both "*Cat in the Rain*" and "*The Sea Change*", male critics don't catch the aim of Hemingway's aim, explains Lisa Tyler. Hemingway exposes the complexity of male/female relationships and the expectations of each one which are pretty different. Girls in these novels want things different from what their male partners wants. This unbalance creates conflicts, obviously and disturbs the male partner. Male critics accuse women of being the cause of the conflicts. Tyler argues that they take the side of men instead of considering the whole thing as an insight into the complicated relationships between men and women and their opposite expectations.

Conclusion:

Women can be considered as representatives in men's literary works of being temptresses, narcissistic, demanding, unable to make moral choices without men controlling her decisions as in John Milton's *Paradise Lost* in 1667. They can be seen as innocent, virtual, pure, angelic, as in Charles Dickens's *A Tale of Two Cities* that reflects this vision often encountered in Victorian Literature. This kind of a heroine enables men like Sidney Carton to be or become heroes. Another stereotypical image of women is that of the submissive, passive women who may be compared to beautiful dolls. So is the image reflected of Henrik Ibsen's character *Nora Helmer*. However, if we look at women through the eyes of women writers and feminist critics they are much more and other than all this, as exemplified by and in the feminist emancipatory works of Betty Friedan, Kate Millett and Virginia Woolf.

References

- Beegel, F. (1996): Conclusion: The Critical Reputation of Ernest Hemingway. In Scott Donaldson. (Ed), *The Cambridge Companion to Hemingway*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, pp269-300
- Beegel, F. (2002): Santiago and the Eternal Feminine Gendering La Mar in -The Old Man and The Sea. In Lawrence R. Broer and Gloria Holland. (Eds.) *Hemingway and Women: Female Critics and the Female Voice*. The University of Alabama Press. Tuscaloosa and London.
- Broer, L. and Gloria Holland. (2002) *Hemingway and Women: Female Critics and the Female Voice*. The University of Alabama Press. Tuscaloosa and London.
- Comle, N. (2002). The Light from Hemingway's Garden Regendering Papa. In Broer and Gloria Holland (Eds.) *Hemingway and Women: Female Critics and the Female Voice*. The University of Alabama Press. Tuscaloosa and London.
- David Peck Ed. "At Issue" *Society and Self, Critical Representations in Literature*, eNotes.com, Inc. 1997 eNotes.com 23 Nov, 2014 <http://www.enotes.com/topics/women-literature-50#in-depth-at-issue>
- Fisher, J, Ellen S. Silber (Eds.) (2003) *Women in Literature: Reading through the Lens of Gender*. Greenwood Publishing Group.
- Hawthorne, N. (2016). *The Scarlet Letter*. Penguin Classics.
- Hemsén, P. (1997) *Stephen King: Hantise de l'écrivain*". Presses Univ. Septentrion.
- Margaret McFadden: *Nineteenth Century Womanhood: Masterpieces of Women's Literature*, Critical Edition Ed.. eNotes.com, Inc. 1997 eNotes.com 17 Nov, 2014
- <http://www.enotes.com/topics/images-women-literature-34#in-depth-nineteenth-century-womanhood>

A Brief Survey of the Images of Woman in Selected 19th and 20th British and
American Literary Works

McFadden, M. (Ed.) (1997) *Turn-of-the-Century Realism. Masterpieces of Women's Literature*. Critical Edition Ed. eNotes.com. <<https://www.enotes.com/topics/images-women-literature-34#in-depth-turn-of-the-century-realism>>

McFarland, M. (2003) Women's roles and influence in Mark Twain's "the adventures of Huckleberry Finn (1885)". In Fisher J. and Ellen S. Silber (Eds.) *Women in Literature: Reading through the Lens of Gender*. Greenwood Publishing Group.

Moddelmog, D. A. (1993). Reconstructing Hemingway's Identity: Sexual Politics, the Author, and the Multicultural Classroom. *Narrative*, 1(3), 187–206.

<https://www.questia.com/library/literature/literary-themes-and-topics/women-in-literature>

Sanderson, R. (1996) Hemingway and Gender History. In Scott Donaldson (Ed.) *The Cambridge Companion to Hemingway*. Cambridge; New York: Cambridge University Press,. 170-196.

Shmoop Editorial Team: *Character Clues in The Short Happy Life of Francis Macomber*. Shmoop University, Inc., 11 November 2008, <http://www.shmoop.com/francis-macomber/characterization.html>. accessed November 17, 2021.

Tyler, L. (2002) *I'd rather not here in Cat in the Rain and the Sea Change*. In Lawrence R. Broer and Gloria Holland, *Hemingway and Women: Female Critics and the Female Voice*. The University of Alabama Press. Tuscaloosa and London.pp.70-8-

Vanspanckeren, K. (1994) *Esquisse de la Littérature Américaine*. The United States Information Agency.

Wylie, P (1955). *Generation of Vipers*", chapter XI- "Common Women." New York: Pocket Books, pp. 184-196.

المرأة في الأدب: مسح مختصر لصورة المرأة في أعمال مختارة من الأدب الإنجليزي والأمريكي في القرنين التاسع عشر والعشرين

خالد حسن القاضي

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يقدم هذا البحث تحليلاً نقدياً للصورة الأدبية للمرأة في مختارات من الأدب الأمريكي، وذلك في القرنين التاسع عشر والعشرين، لأشهر المؤلفين والكتاب في هذه الفترة رجالاً ونساءً. حيث تبين تصوير المرأة من أداة لا حيلة لها بيد الرجل، إلى فاعلاً مؤثراً ورئيسياً في التاريخ الإنساني. كما اختلفت الإحياءات الأدبية المتزامنة مع الصورة من الاحتفالية بالمرأة كأعجوبة من عجائب الزمان إلى الانتقاص منها وتصويرها كمواطن من مواطن الشر. يشمل البحث ثلاثة أجزاء رئيسية، يوضح أولها مدى التباين في تصوير المرأة خلال هذه الفترة، من خلال التحليل النقدي للسياق الثقافي والسياسي والتاريخي لهذه الصور وما تحمله من معاني مختلفة توضح التحديات التي تخطتها المرأة في طريقها للتحرر، وينتهي هذا الجزء بشرح دلالات هذه الصور والأدوار التي تقلدتها المرأة في هذه الأعمال وما تمثله هذه الأدوار في السياقات المختلفة. كما يبين هذا الفصل بعض المعتقدات الشائعة التي وضعت بعض هؤلاء المؤلفين في قوالب محددة من حيث توجهاتهم الأيديولوجية حول المرأة. ويقدم الفصل الثاني الصور النسائية للمرأة في أعمال الكاتبات والناقداً النسائيات في هذه الفترة، وكيفية اختلاف تصوير المرأة في كتاباتهن، ومدى تغير أدوارها وصفاتها عن الأدوار السابقة التي احتوتها المؤلفات الرجالية. ثم يطرح هذا الجزء تساؤلاً نقدياً عن الجوانب التي تحسنت فيها الصورة الأدبية للمرأة في الأعمال النسائية عنها من الصور الرائجة في الأعمال الأدبية الرجالية. ويختتم الجزء الثالث من البحث بعرض نقدي لجميع الصور النمطية للمرأة خلال الفترة التي اشتملت عليها الدراسة. حيث ظهر اختلافاً ملحوظاً في تصوير المرأة وصفاتها في الأعمال الأدبية المختلفة بدءاً من النرجسية والخضوع والضعف إلى الملائكية والبراءة والعفة.

الكلمات المفتاحية: المرأة، الصورة النمطية، الأدب الأمريكي، دور المرأة، التأثير، الرواية الحديثة، النقد الأدبي، النسوية، التحليل النقدي، الدلالات.

Ahlam Mostaghanemi's Postmodernist Metafiction: Fluctuating between Dream and Reality

Nada Jaber A. Alghamdi ¹, Nesreen Al-Harby ²

¹ MA Student and ² Assistant Professor, Department of Modern Languages and Literatures, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

¹Nalghamdi0666@stu.kau.edu.sa & ²naalharby@kau.edu.sa

Abstract. Ahlam Mostaghanemi's (2015) *Chaos of the Senses* is a popular modern-standard Arabic meta-fiction that authentically addresses the concerns of many contemporary Arab readers. This study aims to examine the storytelling techniques and features of meta-fictional forms in the novel. This research is based on Gérard Genette's (1991) theory of narratology, which focuses on comprehensive structure in literary texts. This paper additionally evaluates the text as a historiographic metafiction by inspecting elements and techniques of the subgenre. The study suggests that the narrative structure in the novel consists of para-text, main text, and post-text. Finally, this work investigates the conflict of cultural conformity represented in the author's employment of modern standard Arabic and the adoption of the Western narrative technique, postmodernist metafiction.

Keywords: Metafiction, narrative discourse, Ahlam Mostaghanemi, Histotrophic metafiction, Arab Women writers.

Introduction:

Chaos of the Senses (1997) is Ahlam Mosteghanemi's (1997) second part of a trilogy published in Algeria and Lebanon. The first saga novel, *Memory in the Flesh* (1993), won the prestigious Naguib Mahfouz Prize for literature in 1998 (Baaqeel, 2015, p. 39). *Chaos of the Senses* gained similar recognition and appreciation in the Arab world and found its way to popularity rapidly. This can be illustrated in its nomination for translation by the American University of Cairo Press in 2004 and Bloomsbury Press in 2015. The translation of the third part of the trilogy, *The Dust of Promises* (2019), was also released by Bloomsbury, which demonstrates the significance of Mosteghanemi's (1997) contribution to "the history of Algerian literature" (Baaqeel, 2015, p. 39). *Chaos of the Senses* provides a historical overview of the struggle for Algeria's independence through a series of memories or flashbacks. Thus, it presents a continuous battle to maintain a peaceful and prosperous independent state after the decolonisation process and this period's impact on Algerians. The novel is a personalised depiction of the bitter past and the troubling present.

Mosteghanemi (1997) was born in Tunisia in 1953 during Algeria's War of Independence. Her father was a high-ranking military officer. She returned to her country in 1962 after

decolonisation. Living away from her country and many family turbulences led young Mostaghanemi (1997) to start her writing career at seventeen. She started a radio show about poetry to earn a living. Like many other North African writers, Mostaghanemi (1997) rejected the coloniser's French language as a medium for cultural expression. Despite her fluency in French and her PhD in psychology from Le Sorbonne, she insisted on writing in Arabic (Connelly, 2016). The release of Mostaghanemi's (1997) first novel of the trilogy in modern standard Arabic made her a hero of Arabic, as many Algerian writers could only write in colloquial Algerian Arabic instead of modern standard Arabic. This, in addition to the themes of her novels that express concerns of Arab readers, has granted Mostaghanemi (1997) a lot of attention and popularity throughout the Arab world. Hence, she became influential on the social and cultural level. In the *Independent*, Peter Carty (2015) declares, "Mostaghanemi is the most successful female writer in the Arab world." Thus, she has managed to impress audiences from different social and cultural backgrounds by preserving authenticity. Additionally, Mostaghanemi (1997) has always portrayed relevant concerns, which made her protagonists relatable to many readers.

Chaos of the Senses takes place in battered and bruised Algeria during the Civil War in the 1990s. The narrator, Hayat, describes her forbidden love affair through a story within a story. The narrative illustrates Hayat's strong ties to Algeria, her father's struggle for independence, and her husband's attempts to suppress the regime's opposition. Hayat is constrained to live a mundane life, searches for freedom in her writings, and is stuck in a loveless marriage. After a period of not writing, Hayat starts to fictionalise a narrative about a mysterious man who courts the object of his desire through deceptive words. Eventually, Hayat finds out that the imaginary man she has created in her writings truly exists, and it is (he) who has led her to his door and into his life. Hayat notices that a cinema has the same name as a fictional venue in her draft novel. On impulse, she sits next to a man resembling one of her characters. In a further mysterious incident, she visits a café and meets someone who might be the same man. She suspects he is the charming protagonist of her novel, Khaled bin Tobal. She starts a relationship with him. The shocking surprise occurs when Hayat discovers that the "man" she is in love with is in another relationship. She also finds out that he is not the man who has watched that movie with her, but it was his friend, 'Abd al-Ḥaqq, who has died recently. Hayat decides to go to the funeral ceremony of 'Abd al-Ḥaqq in the same seductive black dress she wore when she met both men in the café—one dressed in black and the other in white. 'Abd al-Ḥaqq sits in that café wearing a white shirt and white pants, and he never stops writing and smoking, while her lover, 'Abd al-Ḥaqq's friend, wears a black shirt and black pants. She follows the one in black and imagines that he is the man she loves.

Thesis statement

This paper examines different narrative techniques and strategies in *Chaos of the Senses*. It evaluates the text's conventions, elements, and stylistic peculiarities as metafiction. Additionally, the research assesses characteristics of historiographic metafiction in the novel. The work argues that by employing techniques of postmodernist metafiction, the novel marks a turn in the tradition of Arabic novel writing. Finally, this paper scrutinises Mostaghanemi's (2015) inconsistent revolt against the employment of French – as a foreign Western language – when she adopts a Western postmodernist subgenre and narrative technique – historical metafiction.

Literature Review

Meta-fiction: Theory

Metafiction stands for a novel that systematically exhibits its condition of artifice and, by so doing, probes into the problematic relationship between real-seeming artifice and reality (Alter, 1978, p. X). It foregrounds the fictional nature of literary works and simultaneously problematises the concept of reality in the real world. Metafiction is a type of literary text that “self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact to pose questions about the relationship between fiction and reality” (Waugh, 1984, p. 2). It is the writer’s self-reflection of taking the role of the critic in texts referring to its narrative position and expressions. It is also a critical text within a narrative context, “a kind of writing which places itself on the border between fiction and criticism, and which takes that border as its subject” (Currie, 1995, p. 2). “The term ‘metafiction’ originated in an essay by the American critic and self-conscious novelist William H. Gass (in Gass 1970). However, terms like ‘metapolitics,’ ‘metarhetoric,’ and ‘metatheatre’ are reminders of what has been, since the 1960s, a more general cultural interest in the problem of how human beings reflect, construct and mediate their impressions of the world” (Waugh, 1984, p. 2-3). Metafiction must also be defined as a way of reading a critical paradigm that provides a new way of exploring meaning in literary works, extracting meaning structures that may be automatic, not deliberately planned by the writer but instead reached through the spontaneous play of importance or the interplay between writing and reading (Landa, 1991, p. 2). Hutcheon (1980) indicates that metafiction has two primary focuses: a linguistic and a narrative structure, where she emphasises the reader’s role in making sense of the second one (p. 6).

Historiographic Metafiction

In *A Poetics of Postmodernism*, Hutcheon (1988) labels postmodern historical novels as “Historiographic Metafiction” (Currie, 1995, p. 71). He reveals that “the meeting of metafiction and historiography produces a new kind of experimental writing uniquely capable of fulfilling the poetics of postmodernism” (p. 71). Hutcheon’s definition is governed by the paradox created through the intermingling of metafictional self-reflexivity and historical reality in novels (Hutcheon, 1988, p.113). In the analysis of postmodern historical novels, the elements of metafiction, intertextuality, self-reflexivity, non-linear narrative, and parodic intention foreground the process of historiography. Historiographic Metafiction utilises historical material in the parodic self-reflexivity of a narrative, which undermines realism. Historiographic Metafiction is not only concerned with the question of the actual value of objective representation of the past but with the issues of who controls history. One of the attempts of historiographical metafiction is to focus on past events and historical personages that historians choose not to include (Hutcheon, 1988, p. 5). The excluded events are foregrounded, their stories are retold, and alternative histories are composed. As a result, history is diverse since Historiographic Metafiction offers alternative versions to the already accepted one.

In *Historical Text as Literary Artifact*, Hayden White (2001) emphasises that writing history contains the process of “employment” where documents are transferred into tales (p. 223). Hence, White (2001) asserts that it is an essential procedure as “histories gain part of their explanatory effect by their success in making stories out of mere chronicles” (White, 2001, p. 223). Furthermore, White (2001) argues that historical facts “can be emplotted in a number of different ways, so as to provide different interpretations of these events and to endow them with different meanings” (p. 224). This produces various doctrines and particular philosophies of life or world conceptions. White’s (2001) arguments provide a bridge between history and literature.

Discussion

Order of the Narrative in Mostaghanemi’s Metafiction

Chaos of the Senses can be read as a post-postmodernist employment of literary metafiction. Focusing on the narrative structure reveals that most events are not presented chronologically. The narrator fluctuates between present and past events through memories, which disturbs the linear progress of time. Starting from the beginning of the novel, a variety of narrative techniques are concurrently employed, creating the postmodernist ambiguity that paves the road for the development of metafiction. The text interchangeably employs three narrative techniques: interior monologue, stream of consciousness, and direct discourse. This indicates that *Chaos of the Senses* is constructed with a blended timeline of flashbacks (analepsis), either internal or external, and foreshadowing (prolepsis). The novel starts with a love story about (he) and (she), and then the narrator reveals that it is merely a short story written two days ago. Here, the metafictional dimension is evident because it "explicitly refers to itself and draws attention to the fact that a story is being told" (Bennett and Royle, 2004, p. 19). "At long last, I'd written something good. Even better was the fact that it was outside of me: everything in it had originated in my imagination. I'd created everything in it. I'd decided not to interfere with it in any way or introduce into it anything from my own life." (Mosteghanemi, 2015, p. 16). Thus, the whole novel relies on this introductory story. The created character admires her, and his proud silence unnerves her. His thick coat irritates her. His razor-sharp words become a guillotine that spells death for any future text, and it was clear to her that she wouldn't be able to write a thing until this man had spoken. She tries to let him speak out by continuing to write the end of this story entitled 'The Man with the Coat'. The narrator disrupts the progress of time by moving back in time to describe the motives behind writing such a story. She uses the analepsis techniques, which is the look of the black notebook that entices her into writing. The narrator continues writing about (he) and decides to go to the cinema to look for and see him closely to write about him in her coming text. Suddenly, she looks in the newspaper and finds the name of the cinema and the film – *Dead Poets Society*. The narrator represents some scenes that occur in the cinema and the film, providing a critical analysis of the teacher's personality who is the protagonist of the film:

Meanwhile, the teacher made the rounds of the class with the wastebasket, gathering the ripped-out papers into the receptacle with a gleefulness for which he alone knew the reason. He hadn't given them a lesson in understanding poetry, but in understanding life. He'd given them a lesson in having the courage to question everything, even the things they saw written in textbooks on the authority of some big-name scholar, and the audacity to tear up everything they believed to be wrong and throw it in the dustbin! I don't know how responsive the audience was to this wonderful scene, or if there were some there who saw it as still more justification for ripping the seats to shreds. (Mosteghanemi, 2015, p. 36).

When the narrator adopts the critic's role, the metafictional dimensions become apparent in this scene. Later, the narrator remembers the first meeting with this man at a wedding, emphasising the effects of external prolepsis.

Narrative Speed/ Duration

A narrator can speed up or slow down the pace of the narration according to the events being told. Genette (1980) declares that a descriptive pause slows the narrative. The narrator relies on the descriptive pause technique with places and characters. The illustrative style of the sites appears where the narrator stands and mediates the details as she describes Fredj's house: "I loved the house. I loved its architectural design and the garden at the back. The garden was dotted with orange and lemon trees that beckoned me to sit on a stone bench shaded by a blossom-laden jasmine vine." (Mosteghanemi, 2015, p. 112). The design of the

Sidi Fredj port, comparing its roads with Constantin's roads and bridges, Emir Abdelkader Square, and the police station. Also, the depiction and representation of the characters in the novel focus on physiological and psychosocial appearances. An example of this is when the narrator describes Mohamed Boudiaf as "A thin man with an upright posture, and tall as the truth is lofty, he was slightly stooped over, his hands were dry and rough, and the bones in his face and hands were prominent" (Mosteghanemi, 2015, p. 193). Additionally, the portrayal of Nasser: "I loved Nasser's taciturnity, and the manly features and towering height he'd inherited from our father. Today, in particular, he seemed beyond his years." (Mosteghanemi, 2015, p. 95). This illustrates the narrator's use of different descriptive methods to slow the pace of the narrative.

The scene technique in *Chaos of the Senses* is illustrated through interior monologue and dialogue, allowing readers to understand the narrator's inner thoughts. An example of this is the scene where the narrator introduces her mother and describes her visit:

But all the phone brought me was my mother's chatter and her mundane projects. One day she called to tell me she'd be coming to spend the day with me since my husband was away. The minute I opened the door for her, she began barraging me with questions. Looking at me in horror as usual, she said, 'What's wrong with you, girl? You don't look good!' 'What's wrong with me?' I nearly laughed out loud at the question. Like that man, she should have posed it in the opposite way, since then I could have answered by telling her what wasn't wrong with me, which would have been a lot easier than telling her what was wrong with me. I kept quiet, since she wasn't going to understand no matter what I said. She continued, 'I brought you some basisa that I made for you yesterday. We can get you a bowl of tammina to go with it. The minute you eat it, you'll be strong as a horse!' Who'd told my mother that I wanted to be as strong as a horse? I couldn't help but smile when I saw her storm into the kitchen, thinking that my problem could be solved with food and that no one cared enough about me to cook me the things I liked. Since I happened to have liked tammina in the past, my mother was sure to go on chasing me down with it until my dying day, or hers, whichever came first. (Mosteghanemi, 2015, p.76-77).

Thus, the interior monologue and the previous dialogue between the narrator and her mother shed light on the reality of their relationship and how emotionally involved they are.

Frequency

Repetition of some words and phrases in a narrative can shape the central theme of the whole work. In *Chaos of the Senses*, many repetitive words reflect their importance and contribution to the derivation of meaning. The narrator repeats various phrases and words. Reuttered words and statements include perfume, senses, chaos, colour blindness, black colour, and touch. All of these words indicate chaos of thoughts and senses. The term "iron" is also repeated many times throughout the novel. For example, "iron bridges" (Mosteghanemi, 2015, p. 82), "the iron age" (Mosteghanemi, 2015, p. 88), "the world of iron" (Mosteghanemi, 2015, p. 92), which indicate that the world is full of bewilderment and grief. The narrator uses "iron" repeatedly to depict the harshness of time and violence. Silence and suicide are frequently repeated as well. An example of using these terms is when Nasser forces Hayat to "shut the hell up or to commit suicide." (Mosteghanemi, 2015, p. 102). Consequently, she had been silent for two years. The word "time" is used frequently in different instances and contexts: "time is an enemy," "time is a journey," "time is rain," "time is destiny," "time is pain," "time is a farewell" (Mosteghanemi, 2015, p. 263-264). The connotations of time differ according to the psychological state of the narrator. The narrator mentions the following sentence three times: "no love is more wonderful than the kind we

find when we're looking for something else" (Mosteghanemi, 2015, p.236, 245, 279). Thus, this line summarises the whole story in the novel. The narrator uses two contradictory concepts: literature, life, and love, death. She connects life to literature. Surprisingly, the story she goes through is a result of her relationship with literature:

Writing changes our relationships with things. It causes us to commit sins without feeling guilty because the overlap between life and literature gives you the illusion that you're continuing in real life a text that you began writing in a book. Not only that, but the urge to write tempts you to experience things not for themselves, but for the pleasure of writing about them. (Mosteghanemi, 2015, p. 246).

Thus, fiction mixes up with reality. The narrator further links life to death, and we cannot understand life unless we feel death:

"But love me as if I'm going to die. I've made a frightening discovery about love: that you can't really love somebody until you know that death is going to take you by surprise and take him or her away from you" (Mosteghanemi, 2015, p. 261).

These narrative techniques that rely on repetition contain contradiction and paradox, emphasising and underlining the narrator's different perspectives and philosophies.

Metafiction: Traces, Function and Meanings

Para-text: the title

Titles constitute an important interpretive part of any text. Genette (1991) refers to several factors – such as authors' names, introductions, titles, dedications, interlaced titles, dialogues, interrogations, and others as thresholds or "vestibule" that have historical and textual employment contexts and compositional functions that reduce central aspects of writing logic (Genette, 1991, 261-272). In many cases, the title is critics' first area of exploration. Levinson (1985) declares that a title can "serve to announce or support an interpretation of the work as a whole, in a fairly sharp and central way" (p. 37). Titles are shortened as much as possible, and their textuality is a short version of the literary work as if the title equals the main text: "Despite its shortness, the title interprets the whole text" (al-Jazzar, 1998, p. 30). Looking at the title, *Chaos of the Senses*, the word "Chaos" refers to the complete disorder that the narrator feels, and the meaning of the word "Senses" appears in the novel when Hayat declares that:

I remembered how Diderot had proposed a hierarchy of the senses, describing the sight as the most superficial, hearing as the most conceited, taste as the most pessimistic, and touch as the most profound. As for smelling, he described it as the sense of desire; that is, a sense that can't be classified because it's governed not by logic, but by the subconscious. (Mosteghanemi, 2015, p. 177).

Sensory chaos manifests in the novel's last chapter when Hayat reads the news of Abdelhaq's death. Hence, her vision, her sense of smell, and her hearing are affected by sitting with the man in black in the café:

Then his friend had arrived, clad in black, and greeted me from afar as if he knew me. The two of them talked for quite a while, and the whole time I kept wondering if he was the man who . . . Then all of a sudden, the man in black had got up and brought me a bowl of sugar when I was about to ask the waiter for one. (Mosteghanemi, 2015, p. 278).

At this moment, her senses betray her when she admires his friend's perfume: "I remember being surprised by his cologne, which reminded me of the cologne that . . ." (Mosteghanemi,

2015, p. 278). After that, she is deceived by the sense of hearing: “So I’d tested him with an apology, only to have him reply with those terse words that . . .” (Mosteghanemi, 2015, p. 278). Hayat realises that her senses tend to escape, and she falls into the irony of love, saying:

Little did I know that love was making fun of me, and leaking the same password to more than one man. Now I realized that, by virtue of a word and a colour, I’d missed the love train that I would have taken otherwise. In a moment of sensory chaos, I had followed the man in black, and lost my way (Mosteghanemi, 2015, p. 278).

Her sight tricks her as she states: “Love had struck me with colour-blindness that day. It had even impaired my vision” (Mosteghanemi, 2015, p. 279). Therefore, the title becomes a representation of two types of chaos: the chaos caused by love and the chaos resulting from political and social conflicts.

The text: Self-conscious writing

Writing as a craftsman and escaping reality is one of the most prominent themes representing the metafictional phenomenon in *Chaos of the Senses* since the author sees herself as an author and a critic. One of the metafictional themes in this work is the description of the process of writing and comparing it to love in an attempt to answer the following question:

Isn’t writing like love: a gift you find when you’re least expecting it? There are houses where you can’t write a single line, no matter how long you live there and no matter how beautiful they are. It’s something that defies logical explanation. There are pens which, from the moment you buy them and from the first word you jot down with them, you’ll never use to write anything worth mentioning. You know that their lazy temperament and spasmodic breathing will keep you from reaching words’ secret passageways. Similarly, there are notebooks that you buy out of habit and that sit in your drawers for months without ever awakening in you that irresistible urge to write or provoking you to scribble even a few lines. I find that the longer I write, the better I get at making on-the-spot judgments about such things (Mosteghanemi, 2015, p. 15)

The theme of writing motives is very prominent in the book. Being an important metafictional theme, it answers the following question: Why does the writer want to write? In the narrator’s case, her psychological motive seems to be the leading cause for writing. The world and the characters around her are created. This indicates her unconscious desire to meet a man in her life to fulfil her longing to meet an ideal man. Therefore, it seems that literature becomes a resort for her to create an imaginative world where she can dream about a relationship between the writer and her own experience of writing ‘metafiction’ that transforms her dreams into reality. Also, the question of whether there is a resemblance between characters in the novel and the writer’s life and personality is another metafictional aspect. Even when the writer denies any resemblance, the reader may accuse her of insincerity or may interpret the text as a revelation of the subconscious, the hidden desires, and the fears of the writer: “Writing is always scary, because it makes an appointment for us with all the things, we’re afraid to face or understand too deeply” (Mosteghanemi, 2015, p. 92). Hence, writing becomes an escape to the dream world and simultaneously an area where the author is forced to confront her fears.

Post-Text:

The post-text level transfers the significant weight from the text to the outside, to its dimensional level, so that this level deepens the meanings of the first level, has a discourse with it, and gives it an objective scientific value. Post-text is not just a simple metafictional feature, but it adds to the work’s general value and its interpretive points. The book’s ending

emphasises the endless cycle of life, the blessings of being illiterate in the face of love and death as the narrator retraces her steps down the same street that she had visited a year before, only this time after the death of her lover. The weather is autumnal and enticing, which represents the transitional period of the narrator's life. The start of the new school year and the sight of brand-new notebooks are enough to reawaken the possibility of writing again. Still, in a way typical of postmodernist Mosteghanemi's (2015) style, the ending is left open. "I was about to ask him for envelopes and postage stamps when . . ." (Mosteghanemi, 2015, p. 302). The last sentence of the novel is incomplete, and the reader is left wondering what will happen now, imagining a new short story starting and a new episode in the life of the narrator commencing.

Historiographic metafiction in *Chaos of the Senses*

It is often noted that post-postmodernism can only be approached with the historical and ideological context that surrounds and sometimes establishes its foundation. Mosteghanemi's (2015) *Chaos of the Senses* is specifically Algerian; however, its significance could be felt anywhere in the Arab or Third World. In her novel, Mosteghanemi (2015) takes the reader through the struggle to maintain a peaceful and prosperous independent state. The novel's complexity (chaos) reflects the Algerian experience's complexity during and after colonisation. To illustrate the complexity of colonisation and decolonisation, Mosteghanemi (2015) creates complex characters that embody within themselves many contradictions. The characters resemble Algeria with its wounds, pains and dilemmas. Mosteghanemi's (2015) novel offers a profoundly personalised perspective on historical events. *Chaos of the Senses* can be described as a set of interwoven historical narratives delivered by Hayat, a sailor's wife and a fighter's daughter in Algeria's war of liberation. Hayat explores grand narratives throughout the novel, such as the Algerian War of Independence. Simultaneously, she integrates other personal narratives: her love story, her mother's story, and her brother's story. By synthesising her personal history with public history, Hayat attempts to make it as plausible as general history. The term grand narratives enforces specific ideological structures and fosters an artificial sense of unification and totality. (Lyotard, 1979, p. xxiv). *Chaos of the Senses* presents some historical figures who played a vital role in the Algerian revolution and liberation in the past and present: Mohamed Boudiaf and Suleiman Umeirat.

Historical Figures: Mohamed Boudiaf

The narrator reminds readers of Mohamed Boudiaf's past through a historical incident when his airplane was hijacked by France in 1956, and he was kidnapped with his four companions – Ahmed Ben Bella, Ait Ahmed, Mohamed Khider, and Rabah Bitat. The narrator highlights Boudiaf's exile from Algeria after the independence. He discovers that: "he had a homeland more savage than his enemies" (Mosteghanemi, 2015, p. 195). Mohamed Boudiaf goes back to Algeria after twenty-eight years:

Just like that, after twenty-eight years, his enemies had remembered him again. Sated and bloated, they had filled their pockets at the expense of the Algerian people. Then they had withdrawn, leaving a country that had been mortgaged to the World Bank – though with high hopes – for several generations to come..... They told him, 'Algeria needs you. You're the only one who can save her!' – words to which his ageing frame could only respond with a loving 'Yes!' The old man rose, washed the clay off his hands, and purged his memory of hatred and bitterness since he had always been of the belief that you can't build something with hatred.... Never once had Algeria called upon him, but that he had answered her call. (Mosteghanemi, 2015, p. 196).

Politics is part and parcel of the narrator's imagination as she reveals and describes Boudiaf's reaction: "For a man who would say, 'Algeria first!' and awaken our pride, and whose simple words would become a motto to live by." (Mosteghanemi, 2015, p. 197). The novel is the imaginative recreation of a significant and difficult historical event: "to reward him five months later with a spray of bullets, and a shroud. In a mere seven days, on 5 July – Algeria's Independence Day – he had planned to deliver a long-awaited speech to the Algerian people." (Mosteghanemi, 2015, p. 270). The situation of Algerians was worsened by political events and the assassination of President Boudiaf on June 29, 1992. As a result of the increase in violence, Hayat decides to give up writing and, hence, put an end to her dreams. She declares: "My mother was too preoccupied with her pilgrimage to be thinking about me, my husband was distracted by his responsibilities, my brother was busy with his cause, and the country was absorbed in its confrontations. And when I'd tried to find an illusory man for myself, somebody had come along and shot my illusions to death." (Mosteghanemi, 2015, p. 109). The narrator compares the death of President Boudiaf with the end of her dream. Additionally, she creatively leaks historical events into the novel by narrating a love story.

Conclusion

In conclusion, this study focuses on the theoretical concepts of metafiction and historiographic metafiction. On the applied level, this research examines narrative techniques, the diversity of the narrative, ambiguity in the text, and how these elements combine to develop metafiction. The work investigates the novel's employment of three forms of narrative techniques interchangeably: interior monologue, stream of consciousness, and direct discourse. It additionally analyses *Chaos of the senses* and its metafictional features by focusing on three types of texts: Para-text, the main text, and the post-text. This study concludes that Metafiction, despite its duality, distinguishes two texts, two experiences, and mostly between fiction and reality. However, the novel came up to its expectations as a postmodern metafiction that challenges borderlines between dreams and real life and permeates ambiguity to leave its readers fascinated yet confused. Finally, this study paves the way and hopefully inspires scholars and researchers to employ postmodernist and post-postmodernist approaches to evaluate fictional narratives. This study was sparked by an interest in finding the truth behind the illusion of literary realism. It has started with a 'why?' that implies 'dissatisfaction' and has reached a 'vision' that connects rather than separates reality and fiction.

Bibliography

- Alter, R. (1978). *Partial Magic: The Novel as a Self-conscious Genre*. Berkeley: University of California Press. Print.
- Al- Jazzar, M. (1998). *Title and Semiotic Literary Communication*. Cairo: The Egyptian General Book Authority, 1998.
- Baaqeel, N. (2015). "An Interview with Ahlam Mosteghanemi." *Women: A Cultural Review*, vol. 26, nos 1-2
- Bennett, A., & Royle, N. (2004). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. Taylor & Francis.
- Carty, P. (2015). *Chaos of the Senses* by Ahlam Mosteghanemi, book review: Art stalks real-life. Independent. <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/chaos-of-the-senses-by-ahlam-mosteghanemi-book-review-art-stalks-reallife-9969200.html>

- Connelly, B. (2016). Book Review in Fiction: *Chaos of the Senses*. Washington Independent Review of Books. <https://www.washingtonindependentreviewofbooks.com/index.php/bookreview/chaos-of-the-senses>
- Currie, M. (Ed). (1995). *Metafiction*. London & New York: Longman.
- Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *New Literary History*, 22(2), 261–272. <https://doi.org/10.2307/469037>
- Genette, G. (1983). *Narrative discourse: An essay in method* (Vol. 3). Cornell University Press.
- White, H. (2001) "The Historical Text as Literary Artifact" in *The History and Narrative*. Ed. Geoffrey Roberts. London: Routledge.
- Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Ontario: Wilfrid Laurier Univ. Press. Print.
- _____. (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge. Print.
- Garcia Landa, J. A. (1991). Notes on metafiction. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2425095>
- Levinson, J. (1985). Titles. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 44(1), 29-39.
- Liotard, J.F. (1979). *The Postmodern Condition*. Manchester University Press.
- Mosteghanemi, A. (1993). *Dhākirat al-Jasad*. Beirut: Dar al-Adab.
- _____. (1997). *Fawdā al-Hawas*. Beirut: Dar al-Adab.
- _____. (2015). *Chaos of the Senses*. (Nancy Roberts, Trans.) London: Bloomsbury Publishing.
- Srouji-Shajrawi, C. (2014). "When Fantasy Becomes Reality in *Chaos of the Senses* by Ahlam Mostaghanemi". *Journal of Studies in Arabic Language and Literature*. Vol.34(1), 34-35
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London & New York: Methuen.

أحلام مستغانمي: ما وراء القص ما بعد الحداثي: التأرجح بين الحلم والواقع

ندى جابر الغامدي¹، نسرين عبدالله محمد الحربي²

¹طالبة ماجستير و²أستاذ مشارك، قسم اللغات الحديثة وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

nalghamdi0666@stu.kau.edu.sa

naalharby@kau.edu.sa

المستخلص. يعد كتاب "فوضى الحواس" لأحلام مستغانمي (2015) من القصص الخيالية العربية المعاصرة الشائعة التي تتناول بشكل أصيل اهتمامات العديد من القراء العرب المعاصرين. تهدف هذه الدراسة إلى فحص تقنيات السرد وسمات الأشكال ما وراء الخيال في الرواية. يعتمد هذا البحث على نظرية السرد لجيرار جينيت (1991) التي تركز على البنية الشاملة في النصوص الأدبية. بالإضافة إلى ذلك، تقوم هذه الورقة بتقييم النص باعتباره ما وراء القص التاريخي من خلال فحص عناصر وتقنيات النوع الفرعي. وتقتصر الدراسة على البنية السردية في الرواية تتكون من نص شبه، ونص رئيسي، ونص ما بعد النص. وأخيراً، يبحث هذا العمل في صراع التوافق الثقافي المتمثل في توظيف المؤلف للغة العربية الفصحى الحديثة واعتماد تقنية السرد الغربي، ما وراء القص ما بعد الحداثي.

الكلمات المفتاحية: ما وراء القص، الخطاب السرد، أحلام مستغانمي، ما وراء القص التاريخي، الكائنات العنصرية.



Journal of KING ABDULAZIZ UNIVERSITY Arts and Humanities

**Volume 31 Number 6
2023**

**Scientific Publishing Center
King Abdulaziz University**
P.O. Box 80200, Jeddah 21589
<http://spc.kau.edu.sa>

■ Editorial Board ■

Prof. Dr. Ahmed Mohamed Azab

aazab@kau.edu.sa

Editor-in-chief

Prof. Dr. Abdul Rahman Raja Allah Alsulami

aralsulami@kau.edu.sa

Member

Prof. Dr. Mohamed Salih Alghamdi

Msalghamdil@kau.edu.sa

Member

Prof. Dr. Amal Yahya Alshaikh

Ayalshaikh@kau.edu.sa

Member

Prof. Samia Abdallah Bukhari

Sbukare@kau.edu.sa

Member

Prof. Zakaria Ahmed El-sherbeny

zalsherpeny@kau.edu.sa

Member

Prof. Nuha Suliman Alshurafa

Nalshurafa@kau.edu.sa

Member

Dr. Zainy Talal Alhazmi

Zalhazmi@kau.edu.sa

Member

Dr. Suliman Mustafa Aydinn

slaydinn@hotmail.com

Member

Dr. Abdul Rahman Obeid al-qarni

aoalqarni@kau.edu.sa

Member

Contents English Section

	page
• Comparative Analysis of Teachers' and Artificial Intelligence Evaluations of EFL Assessments for Students	
Saad Alqarni	425
• Using Social Media for Student Learning: a quantitative study	
Abdullah Saeed Alahmari	441
• Deciphering Interface Design Principles and Characteristics in Multimedia Educational Tools: A Detailed Content Analysis	
Jolin Qutub	453
• A Brief Survey of the Images of Woman in Selected 19th and 20th British and American Literary Works	
Khalid Hassan Alqadi	467
• Ahlam Mostaghanemi's Postmodernist Metafiction: Fluctuating between Dream and Reality	
Nada Jaber A. Alghamdi, Nesreen Al-Harby	479

Arabic Articles (English Abstracts)	page
• The Role of Information Management in Developing the Digital Banking Services Presented from Al Rajhi Bank in Medina City at Kingdom of Saudi Arabia	
Noura Mohammed Alkhuraif - Rabab Abdulrahman Mejaled	36
• Difficulties of Arabic grammar among speakers of other languages and methods of treatment	
Salwa Idris Babekir Ali	69
• Evaluation of the accuracy of Contour maps derived from digital samples for elevations attached to the Google Earth's Browser	
Khadija Yahya Faqih	89
• Makkah Al-Mukaromah Road - Jeddah during the reign of King Abdul Aziz (1343-1373 AH / 1925-1953 AD): A historical and civilizational study	

Sahar Ali Dada	127
• Claim of Debt Against the Deceased	
Khaled bin Mohammed Bamshmoos	158
• The role of human capital in improving the efficiency of digital transformation in universities with specific reference to the faculty members and administrators at Al-Baha University and Cairo University	
Shaimaa Osamaa Mohamed	187
• Hadith of: “The two parties in a business transaction have a right to annul it so long as they have not separated, or exercise the right” A Fundamental-Purposefulness Study	
Bilqasim bin Zakir Alzabidi	223
• Inspirational leadership among school principals and its relationship to school organizational health	
Saeed Mohammed S. Al Atiq	257
• The grammatical predication according to Abd al-Qahir al-Jurjani in the book (Al-Muqtasid fi Sharh al-Idhah)	
Ahmed Abkar Yusuf Mubarak	302
• The Rule of “There should be neither harming nor reciprocating harm” “and its Applications in the Field of Media	
Reem Obaidallah Al-Joheni	323
• An Analytical Interpretation of Surat “al-Takathir”	
Rehab Ali Ahmed Badawi	348
• Foundations of Teaching Arabic to Non-native Speakers for Specific Purposes	
Khalid Mohammed Hussein Al-Youbi	370
• The Disciplinary Liability of Doctors in Saudi Law	
Hassan Husain Hassan Aal Salman Al-Qahtaani	393
• Precept of “Means have the ruling of objectives and its impact on the system of protecting whistleblowers, witnesses, experts and victims In the Kingdom of Saudi Arabia”	
Turkeyah Eid Ahmad Almaliki	424